جامعة الأزهر
كلية التربية
قسم علم النفس التعليمى

أثر تفاعل مستوى التفكير الناقد مع التخصص الأكاديمى في التذوق الأدبى لدى عينة من طلاب كلية التربية - جامعة الأزهر

إعــداد
د. فتحى السيد محرز لطفى
المدرس بقسم علم النفس التعليمى

٢٠٠١-٢٠٠٢م

وردت خالية من المصدر

مقدمة البحث وأهميته :-

يعتبر التفكير الناقد Critical thinling هدفاً تعليمياً ضرورياً ، ومطلباً تربوياً يسعى المربون إلى تربيته وتنميته لدى المتعلمين وبخاصة في عصر يتسم بتزايد المعلومات وثورة الاتصالات .

وتكمن أهمية التفكير الناقد في كونه عاملاً يساعد الأفراد على التعقل والمرونة والموضوعية في مواجهة المواقف والمشكلات مما يساعد على حلها ومعالجتها علاجاً سليماً في ضوء الشواهد والأدلة التي تؤيدها والحقائق المتصلة بها من خلال الفاعلية والكفاءة في فحص المعتقدات والمقترحات بدلاً من القفز إلى النتائج . ويعد التفكير الناقد ضرورة ملحة أقرها العديد من العلماء في مجال التربية وعلم النفس ، حيث أصبح هدف التربية الأساسي تزويد المتعلمين بالمهارات الأساسية المعرفية والعملية التي تساعدهم على مواجهة مشكلاتهم العامة والخاصة ، بدلاً من تزويدهم بالمعارف والمعلومات فقط .

وينتمي التفكير الناقد إلى نمط التفكير التقويمي [١: ٣ -١٧] . كما يعد عملية مقننة أو عملية تتم في ضوء محكات Criteria معينة بعضها داخلي والآخر خارجي ويستخدم في الموازنة أو المقارنة بين المعلومات .[١٤ : ١٥]

ولما كان التفكير الناقد استعداداً Aptitude من الاستعدادات العقلية الموجودة لدى الأفراد بدرجات متفاوتة ، والذي يمكنهم من التفوق أو عدمه في مجال معين من مجالات الأداء المتعلق بفرع معين من فروع المعرفة ، فيعرفه كرونباك Cronbach ١٩٧٧ الاستعداد على أنه أي صفة أو سمة تميز الفرد أي أنه أحد مظاهر الشخصية للفرد [٣٧ : ٧] وقد أسفرت دراسات عديدة عن وجود فروق فردية بين الأفراد في التفكير الناقد كاستعداد يتفاوت مستوى العمر الزمني والتخصص الأكاديمي (أدبي - علمي) كدراسة ديل Dale ١٩٧٠ ، راجية شكري ١٩٨٧ ، سولوف Soloff ١٩٨٨ ، منيرة الصعيدي ١٩٨٩ ، صلاح شريف ١٩٩٢، كارولي جين Carollee Gune ١٩٩٣ ، الجميل شعلة ١٩٩٧.

ويرى شامبرز Chambars ١٩٨٦ أن عملية التفكير الناقد متداخلة مع القراءة وأيده في ذلك كارلن الذي يرى عدم وجود اختلافات جوهرية بين المصطلحين ، فالقارئ يتعلم من الكلمة المطبوعة ، في حين يتعلم المستمع من الكلمة المنطوقة . [٢٦ : ٢٨]

وقد قدم علماء النفس الروس تفسيراً فسيولوجياً يوضح أن نشاط نصف المخ الأيسر يرتبط بكل من الوظيفة النقدية للتفكير الناقد ، والوظائف اللفظية كالقراءة واللغة ، حيث يذكر كاتز Katz ١٩٧٨ ، أن التفكير الناقد تقع عليه المسئولية الأولى للتمكن من القراءة والفنون اللغوية الأخرى [٢٥ : ٥٨] ، ومن ثم فأن أى تحسن فى التفكير الناقد يفترض أن يتبعه تحسن في القراءة والفنون اللغوية ، ويؤكد ذلك ما اتجه إليه الباحثون أخيراً نحو علاج صعوبات الفهم القرائي من خلال تعليم التلاميذ مهارات التفكير الناقد ، فقد افترض نيوتن Newton ١٩٧٨ أنه يمكن تحسين مستوى الفهم القرائى من خلال تعليم التلاميذ مهارات التفكير الناقد والتوظيف العقلي لها [١٤ : ٤١] ، وأيدت كل من دراسة إيلين Elaine ١٩٨٩ [٤٠ : ١١٩٨] ، بودين Bowdin ١٩٩٥ [٣٢ : ١٤١] الافتراض السابق حيث أكدت على أن تنمية التفكير الناقد تؤدى إلى تنمية الفهم فى العمليات القرائية .

وتبين من خلال مسح للدراسات السابقة كدراسة فورمان Forman ١٩٥٢ [١٠ : ٥٢] وكورنفيلد Kornfeld ١٩٧٤ [٤٦ : ٦٦٦٩] ، موشيال Musial١٩٨١ [٤٨ : ٥٠١٠] وجود ارتباط موجب ومرتفع بين التذوق الأدبى والفهم القرائى ، ومن جهة أخرى فقد أسفرت دراسة مارى دايكت Mary, D ١٩٩٦ [٤٧ : ٣٦٠٦] عن تفوق مجموعة النقد على مجموعة التذوق ، ومن ثم يرى الباحث الحالى أن التفكير الناقد بتباينه كاستعداد لدى الأفراد قد يؤثر فى التذوق الأدبى .

وعلى الرغم من ذلك الاهتمام المتزايد من جانب الباحثين وخبراء التربية وعلم النفس بالتفكير الناقد وتنميته من ناحية ، وعلاقته بالتخصص من ناحية أخرى ، أو علاقته بالتذوق الأدبى ، فلم توجد دراسة عربية واحدة – فى حدود علم الباحث – اهتمت بدراسة أثر تفاعل مستوى التفكير الناقد مع التخصص الأكاديمى فى التذوق الأدبى ، ومن ثم تتصدى الدراسة الحالية لدراسة ذلك الأثر من خلال دراسة تجريبية داخل ساحات التدريس بالجامعة .

وتتمثل أهمية الدراسة الحالية فى أن نتائجها قد تؤكد للمربين أهمية الاهتمام بالاستعدادات وتنميتها لدى المتعلمين وبخاصة التفكير الناقد ، كما تؤكد ضرورة أخذ الفروق الفردية بعين الاعتبار ومراعاتها بين المتعلمين سواء من حيث التفكير الناقد ، أو التذوق الأدبى ، وقد توجه أنظار الباحثين إلى إجراء بحوث أخرى فى مجال التذوق الأدبى ترتبط باستعدادات أخرى لدى المتعلمين ، كما أنها تعتبر محاولة جادة لإعداد أداة تستخدم فى قياس التذوق الأدبى لدى عينة من طلاب الجامعة ذوى تخصصات مختلفة (أدبى – علمى) .

هدف البحث :-

يهدف البحث الحالي إلى الوقوف على أثر تفاعل مستوى التفكير الناقد مع التخصص الأكاديمي (أدبي – علمي) في التذوق الأدبي لدى عينة من طلاب كلية التربية – جامعة الأزهر .

مشكلة البحث :-

يعد ميدان الفروق الفردية من أهم الميادين التي لاقت اهتماما كبيراً من جانب علماء النفس والتربية ، حيث أكدت كثير من الدراسات والبحوث ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ويذكر أبو حطب ١٩٨٣ أن علم النفس يعتبر أكثر العلوم الإنسانية اهتماماً بمشكلة الفروق الفردية السيكولوجية ، ومن ذلك مثلاً أننا في الميدان التربوي مهما بذلنا من جهد للحصول على جماعات متجانسة من التلاميذ ، فسوف نجد كل فرد من أعضاء تلك الجماعة يسلك بطريقته الخاصة تبعاً لمواهبه واستعداداته وميوله ودوافعه ، وعاداته ، وأساليب استجابته ، وحاجاته الانفعالية .[٢٢ : ٢٢]

ويتأكد مفهوم الفروق الفردية من سؤال هو هل التذوق متساو لدى البشر أم يختلف باختلاف ثقافة كل منهم ؟ . ويجاب عليه أنه لا يمكن الادعاء بأن كل إنسان قادر على إدراك الأعمال الفنية وتذوقها ، فإذا عرضنا عملاً فنياً واحداً على عدد من المتلقين كالتأمل إلى منظر طبيعي أو قراءة نص أدبي ، فسنجد استجابات مختلفة باختلاف ثقافة كل منهم واهتماماته ، وخبراته السابقة . [١٢ : ٦٤]

وتمتد تلك الفروق الفردية بين الأفراد ذوي التخصصات المختلفة ، حيث يتضح أثر التخصص الأكاديمي في التذوق ، فيذكر ستانلي جاكسون أن التربية الحديثة لا تعني بالتذوق الفني للكليات عناية كافية ، بل تلجأ إلى التحليل لدرجة معينة ، ومن ثم نلاحظ أن طلبة الجامعات ذوي التخصصات العلمية يعملون ويفكرون كما لو كان الأدب والفن غريبين عن دائرة اختصاصهم ، فضلاً عن أن تعلم اللغة يتميز بالتحليل التجزيئي والإسراف اللفظي . [في ١٧ : ٦٠] ، هذا وقد أكدت دراسة رشدي طعيمة ١٩٧٢ على وجود تلك الفروق بين التخصصات العلمية والأدبية [١١] .

وتتباين استعدادات الأفراد في التفكير باختلاف العمر والتخصص الأكاديمي كما أوضحت دراسة صلاح شريف ١٩٩٢ ، كارول جين ١٩٩٣ ، والجميل شعلة ١٩٩٧ ،

وبالتالى سوف يسلك كل منهم مسلكه بطريقته الخاصة وفقاً لمواهبه واستعداداته [٢٢ : ٢٢] ومن ثم ينعكس ذلك على التذوق الأدبى .

وفى حدود علم الباحث لم تجر دراسة عربية واحدة تناولت بالبحث أثر تفاعل مستوى التفكير الناقد مع التخصص الأكاديمى فى التذوق الأدبى ، ومن ثم تبدو ضرورة الحاجة إلى إجراء مثل هذه الدراسة .

ومن ثم يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية فى التساؤلات الآتية :-

س١: ما أثر تفاعل مستوى التفكير الناقد (مرتفع – منخفض) مع التخصص الأكاديمى (علمى – أدبى) فى القدرة على التذوق الأدبى بوجه عام ، وأبعاده بوجه خاص ؟

س٢: هل توجد فروق دالة بين كل من الطلاب ذوى القدرة على التفكير الناقد (مرتفع – منخفض) فى القدرة على التذوق الأدبى بوجه عام ، وأبعاده بوجه خاص ؟

س٣: هل توجد فروق دالة بين كل من الطلاب ذوى التخصصات الأكاديمية (أدبى – علمى) فى القدرة على التذوق الأدبى بوجه عام ، وأبعاده بوجه خاص ؟

فروض الدراسة :-

تمت صياغة فروض الدراسة صياغة صفرية على النحو التالى :-

١- لا توجد تفاعل دال أحصائياً بين تفاوت مستوى التفكير الناقد (مرتفع – منخفض) مع التخصص الأكاديمى (أدبى – علمى) فى تأثيرهما على التذوق الأدبى بوجه عام ، وأبعاده بوجه خاص .
٢- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات كل من الطلاب ذوى القدرة على التفكير الناقد (مرتفعين – منخفضين) فى التذوق الأدبى بوجه عام ، وأبعاده بوجه خاص .
٣- لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات كل من الطلاب ذوى التخصص الأكاديمى (أدبى – علمى) فى القورة على التذوق الأدبى بوجه عام وأبعاده بوجه خاص .

التعريف الإجرائى لمصطلحات الدراسة :-

الأثر Effect :-

هو الفارق الدال إحصائياً بين مجموعات الدراسة فى متوسط درجات كل منها على مقياس التذوق الأدبى بوجه عام ، وأبعاده بوجه خاص .

التفاعل: Interactirn:-

وهو التأثير المشترك للمتغيرات المستقلة فى المتغير التابع .

الاستعداد: Aptitude:-

يتبنى الباحث تعريف كرونباك للاستعداد [٣٢ : ٦] على أن خاصية لدى الفرد يمكن التنبؤ منها باحتمال نجاحه أو عدمه فى مجال معرفى معين .

التفكير الناقد: Critical thinking:-

سوف يتبنى الباحث تعريف إبراهيم وجيه ١٩٧٦ لأنه يتسم بالشمولية ، حيث يعرفه على أنه " عملية تقوم على تقصى الدقة فى ملاحظة الوقائع التى تتصل بالموضوعات ، ومناقشتها وتقويمها ، والتقيد باطار العلاقة الصحيحة التى ينتمى إليها الواقع ، واستخلاص النتائج بطريقة سليمة ، مع مراعاة الموضوعية والبعد عن العوامل الذاتية.

التخصص الأكاديمى: Academic Specialization:-

ويقصد به نوعية المواد أو المقررات الأكاديمية (العلمية – الأدبية) التى يقوم الطالب بدراستها خلال تعليمه الجامعى .

التذوق الأدبى: Literary Appreciation:-

هو تقييم الطالب للنص الأدبى والحكم عليه من خلال قراءته وتركيز انتباهه عليه ، وتفاعله معه عقليا ووجدانياً واجتماعيا وجمالياً ، معبراً بهذا التقييم عن مدى تقبله لجمال النص الأدبى واستمتاعه به ، ويقاس إجرائياً بالدرجات التى يحصل عليها الطلاب فى مقياس التذوق الأدبى المستخدم فى الدراسة الحالية .

ويتفرع من التذوق الأدبى المكونات الآتية :-

البعد العقلى: Mental Dimension:-

ويقصد به استخراج الطالب للأفكار والمعانى الواردة فى النص الأدبى والمقارنة بينها من حيث المضمون ، وإعادة ترتيبها ، وتوضيح ما فيها عن عمق أو حشو أوصفات ، وتحديد المعنى الذى توحى به الصورة الأدبية ، ويقاس إجرائياً بالدرجات التى يحصل عليها الطلاب فى البعد العقلى من المقياس .

البعد الوجدانى: Emotional Dimension:-

ويقصد به تحديد مشاعر وأحاسيس الأديب فى النص الأدبى ، وتحديد نوع العاطفة لديه واختيار اقربه إلى الواقعية أو الخيال والتمييز بين كل من التعبير المباشر والرمزى ، والربط بين الصورة الأدبية ودلائها ، ويقاس إجرائياً بالدرجات التى يحصل عليها الطلاب فى البعد الوجدانى من المقياس .

البعد الجمالى: Aestheti Dimension:-

ويقصد به التمييز بين أجمل النصوص تعبيراً ، وتوضيح أهمية كل تعبير منها ، وتحديد أثر كل جزئية (كلمة - أسلوب - صورة أدبية) وقيمتها فى جمال الفكرة أو الاحساس ، والربط بين أجزاء النص الأدبى على أساس من الوحدة العضوية ، واستخراج ما فيه من قوة أو ضعف ويقاس إجرائياً بالدرجات التى يحصل عليها الطلاب فى البعد الجمالى من المقياس .

البعد الاجتماعى: Social Dimension:-

ويقصد به تحديد نوع بيئة الأديب الاجتماعية والثقافية من خلال النص الأدبى ، وتحديد المرحلة العمرية التى يقصدها الأديب ، وتوضيح خصائص ثقافته ، واستخراج ما فى العمل الأدبى من حكم وأمثال وعادات وقيم أخلاقية اجتماعية سائدة . ويقاس إجرائياً بالدرجات التى يحصل عليها الطلاب فى البعد الاجتماعى من المقياس .

الاطار النظرى :-

تمهيد:

تتنوع وتتعدد والاستعدادات لدى الأفراد ، إلا أن علماء النفس حاولوا تصنيفها فى عدة محاور ، يوضحها فؤاد أبو حطب ١٩٨٠ [٢٢ : ٢٥] على النحو التالى :-

١- استعدادات الذكاء العام .
٢- استعدادات التحصيل .
٣- استعدادات المحتوى وتشتمل على الذكاء الحسى (استعداد بصرى - استعداد سمعى - استعداد حركى) .
٤- استعدادات وجدانية وتتضمن (الميول - الحاجات - الاتجاهات - القيم والسمات المزاجية) .

٥- استعدادات أكاديمية وتشتمل على استعدادات لغوية ، واستعدادات رياضية ، واستعدادات علمية .
٦- استعدادات مهنية وتشتمل على استعدادات [ميكانيكية - كتابية - موسيقية - فنية فنون] .
٧- الأساليب المعرفية .
٨- استعدادات العمليات المعرفية وتشتمل على عمليات الذاكرة والتفكير بأنواعه .

ونظراً لأن الاستعداد الذى استخدمه الباحث فى الدراسة الحالية هو التفكير الناقد ، فيصنف تحت التصنيف الثامن من الاستعدادات السابقة .

مفهوم التفكير الناقد بين منظومة التفكير وأهميته :-

التفكير هو عملية ذاتية داخلية يقوم بها الفرد ، أو هو نشاط ضمنى لا يمكن ملاحظته مباشرة ، ولكن يستدل عليه من خلال السلوك الخارجى للفرد اثناء محاولته حل المشكلات التى تجابهه ، ومن صور التفكير ومحدداته التفكير الذاتى ، والتفكير الحدسى ، والتفكير الابتكارى ، والتفكير الناقد ، واسلوب حل المشكلات ، وتلك مستويات عليا من التفكير تتطلب التقيد بخطوات دقيقة ، هذا بالإضافة إلى وقت وجهد أكثر للتمكن من تطبيقها فى مواقف عملية [٣١ : ٢٧١] .

ومن ثم فقد انسم معظم التربويين مهارات التفكير إلى مجموعتين :-

الأولى: مهارات التفكير الأساسية Basic thinking shills وهى التى تطرق لها بلوم ومن بعده ، وتعتبر بمثابة مستويات دنيا من التفكير ، ولكنها ضرورية للمستويات العليا من التفكير .

الثانية: مهارات التفكير المعقدة Complex thinking skills ، وهى مجموعة معقدة من حيث الخطوات المتسلسلة لكل مهارة وطرق تمنيتها [٣ : ١٣] .

يرى جون ديوى Dewey , J أن خبرات التفكير تبدأ بموقف محير ، مضطرب مشوش ، وتنتهى إلى موقف واضح موحد ومنتظم وذلك من خلال عملية التفكير التى لخص مراحلها المعرفية فى خمس نقاط تحت مسمى خطوات التفكير العلمى أو أسلوب حل المشكلات . [٣٩]

وتولى الدول المتقدمة التفكير ومهاراته اهتماماً كبيراً تقديراً منها لأهميته في ظل الانفجار المعرفي ومشكلات المجتمع المعاصر ، وحاجة الفرد إلى تزويده بمهارات التفكير اللازمة لحل مشكلاته .

وعلى الرغم من أن معظم الدراسات أولت نمطي التفكير الابتكاري والتفكير العلمي اهتماماً كبيراً ، إلا أنها لم تعط نفس الاهتمام للتفكير الناقد ، وهذا النمط من التفكير يرتبط بالتفكير العلمي والتفكير الابتكاري ، فالتفكير الناقد لا يقف ضد انطلاقات التفكير الابتكاري في أوجة نشاطه المختلفة سواء الاختراع أو التعميم أو النظريات ، بل يحتاج الفرد في مواقف التفكير الابتكاري من لحظة إلى أخرى أن ينظر إلى عمله نظرة ناقدة ، وأن يقوم العمل في ضوء أعماله السابقة . ويشترك الأفراد ذوو التفكير الناقد والتفكير الابتكاري في بعض الخصائص مثل التبرم ، والتخيل ، والتنافس ، والحكم ، والقياس . كما يشترك ذوو التفكير الناقد والتفكير العلمي في بعض الخصائص أيضاً مثل تحديد الافتراضات ، والتعامل مع البدائل للوصول إلى هدف معين والقدرة على الملاحظة للتعمق [١٩ : ٤٠] .

ويرى أحمد زكي صالح ١٩٥٩ أن الصورة الشائعة للتفكير الناقد هي الصورة التي تهتم بالجانب السلبي ، وهو البحث عن العيوب الموجودة في الموضوع محل المناقشة ، بينما يتطلب من الفرد الالتماس لمواطن القوة والضعف في ذلك الموضوع ، والحكم عليه وتقييمه على أساس الحقائق الموضوعية وحدها ، وعلى أساس المناقشة السليمة والفهم الصحيح لاعلى علاقات انفعالية وآراء تعصبية ، كما يحدث عندما يقتصر التفكير على الناحية السلبية . [١ : ٣٣٦] .

ويرى فؤاد أبو حطب ١٩٧٦ أنه إذا كان التفكير الابتكاري يمثل نمطاً من السلوك المتحرر نسبياً من الوقائع المادية التي تحددها ظروف البيئة الخارجية ، فإن التفكير الناقد يمثل صورة التفكير التي تعمل عندما يطلب من الفرد الحكم على قضية أو مناقشة موضوع أوتقديم رأى بطريقة موضوعية بعيدة عن التأثر بالعوامل الذاتية والأفكار السابقة أو الآراء التقليدية والمعتقدات الجامدة . في [٢٨ : ٩]

ومن ثم رأى أبو حطب عام ١٩٨٠ أن التفكير الناقد عملية تقويمية يتمثل فيها الجانب الحاسم والختامي في عملية التفكير ، ولهذا يعتبر خاتمة لعمليات التذكر والمعرفة والفهم اللغوي والاستنتاج ، ويتسم بأنه عملية معيارية أو عملية تتم في ضوء أربعة محكات Critiria هي :-

١- محك الذاتية .　　٢- الضرورة المنطقية .
٣- الخبرة .　　٤- المحكات الخارجية .　　[٢٢ : ٣٤٩ - ٣٥١]

خصائص التفكير الناقد :-

يرى ابراهيم وجيه ١٩٧٦ أن التفكير الناقد لا يظهر إلا فى مرحلة المراهقة حيث إن نمو عملية التفكير تبدأ بالمراحل الحسية البسيطة التى تعتمد على التكوينات البيولوجية والفسيولوجية ، وتنتهى بالعمليات المجردة فى مرحلة المراهقة وفقاً لما أشار إليه بياجيه ، حيث إن طبيعة عملية التفكير الناقد تأخذ الصورة المجردة .[فى ١٦ : ٥١]

وعلى الرغم من تعدد تعريفات السيكولوجيين للتفكير الناقد ، إلا أن الباحث الحالى يرى أن التفكير الناقد يتسم بالخصائص الآتية :-

- يعتبر عملية مجردة ذات طبيعة تقويمية بالمعلومات ذات الصلة بالوقف المراد تقويمه .
- هو عملية كربط الأحداث وتفسيرها مع القدرة على الاستنتاج .
- يمكن تنميته بمكوناته من خلال المحتويات الأكاديمية المختلفة ، مما يدل على قابلية أية محتويات (علمية - أدبية) لتنمية التفكير إذا ما عولجت بأسلوب يثير التفكير ، ويدعو المعلم إلى ممارسة عملياته .
- يتسم بالموضوعية والبعد عن التأثر بالنواحى العاطفية والعوامل الذاتية الأخرى .
- تستخدم فيه طرق البحث العلمى والمنطقى والتأكيد على القيمة النظرية للاستنتاجات العامة .
- حرية استعراض جميع الأفكار الممكنة لتحديد ما إذا كانت كافيه ومناسبة ، مع تبرير ما يصدر من أحكام تقويمية على القضايا المطروحة .
- يعتمد التفكير الناقد على عمليات عقلية تتضمن فحص الحقائق أو القضايا كى تتخذ قرارات تتعلق بقبولها أو رفضها .
- التفكير الناقد عملية وليس ناتجاً يستلزم من الفرد قدراً من الشك المتواصل فى الافتراضات .
- اختلاف طرق التفكير الناقد تبعاً للسياق الذى يحدث من خلاله فقد يكون داخلياً ، وقد يكون خارجياً من خلال السلوك الدرامى الذى يمارسه الناس لاعادة النظر فى علاقاتهم الاجتماعية .
- يتأثر التفكير الناقد ويستثار بالمثيرات البيئية المختلفة .

- يثير العواطف ، إلا أنه نوع من النشاط المعرفى خارج حدود العواطف .
[١٩ : ٤٠ - ٤١] ، [١٦ : ٥١-٥٢] ، [١٦ : ٦] ، [١٤ : ١٤-١٧] ، [٢٩ : ٢٧٥]

خصائص الأفراد ذوي التفكير الناقد المرتفع :-

- يتسمون بالحيوية والنشاط والإيجابية مع عناصر البيئة ، ويعتبرون أنفسهم فاعلين تجاه المواقف التى تتعلق بحياتهم .
- لديهم ثقة بأنفسهم لتغيير خصائص العالم المحيط بهم .
- عندما يفكرون بشكل ناقد يشعرون بتنوع فى القيم والتركيبات الاجتماعية والأشكال الفنية .
- يساورهم الشك فى أى مطلب لتحقيق مبدأ الصدق الشامل أو التأكيد الكلى .[٣٤ : ٥] .
- إعادة تقييم الأفكار لحل المشكلات مع زيادة الوعى من حيث إمكانية اكتشاف حلول جديدة .
- غالبا ما يهملون المشاعر والعاطفية عند تجاوز الخطر فى مرحلة التفكير .
- يتسمون بحب الاستطلاع ، والمرونة ، والأمانة ، والشك . [٤٣ : ٢٠٥]
- الكفاءة فى الحكم على الصحة المنطقية للجمل أو العبارات من خلال المظاهر الإجرائية والتى منها أن تكون الجملة ناتجة عن مقدمة منطقية .
- يتسمون بالموضوعية فى الحكم والبعد عن التحيز أو التأثر بالعوامل الذاتية الأخرى .
[١٩ : ٤٠-٤١] ، [١٤ : ١٤-١٧]

كيف تحدث عملية التفكير الناقد؟

يرى جون ديوى Dewey, J أن خبرات التفكير تبدأ بموقف محير ، مضطرب مشوش ، وتنتهى الى موقف واضح موحد ومنتظم وذلك من خلال عملية التفكير التى لخص مراحلها المعرفية فى خمس نقاط تحت مسمى خطوات التفكير العلمى أو أسلوب حل المشكلات . [٣٩]

ويرى دينيس آدمز ، مارى هام ١٩٩٩م أن التفكير الناقد يحدث عندما يستوعب الطلاب المعنى ، ويفسرون ويحللون ، ويعالجون المعلومات عند الاستجابة لمشكلة أو سؤال يتطلب أكثر من تطبيق مباشر له إجابة واحدة صحيحة أو معلومات سبق تعلمها ، والإبداع الناقد هو عملية إنسانية طبيعية يمكن أن تشبع بالمعرفة والممارسة ومن الممكن تنميتها عن طريق مساعدة الطلاب كى يصلوا إلى استجاباتهم الخاصة من بين الاحتمالات المتزايدة التى

يوفرها المعلمون مما يسهم فى نجاح الطلاب ، كما يمكن تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب عن طريق تعلمهم للتأمل والتفكير فى وجهات النظر بطريقة نقدية ، ويدركون المناقشات الضمنية فى كل عرض ومقارنة المتشابهات والاختلافات بين النقاط المختلفة ، مما يجعل الطلاب قادرين على تنمية الاعتماد على النفس فى تحليلهم لكل من الأدبيات والوسائط . [٨ : ٢٥ -٣٢]

مكونات التفكير الناقد :-

حدد روبرت إنيس ١٩٦٢ Robert Ennis مكونات التفكير الناقد فيما يأتى :-

١- القدرة على الاستدلال المنطقى .

٢- التعرف على الافتراضات .

٣- القدرة على الملاحظة الدقيقة والحكم التقويمى .

٤- القدرة على صياغة واختبار الفروض .

٥- الوصول إلى التعميمات .

٦- انتقاء المعلومات المتصلة بالموضوع ، وتفسير النتائج فى ضوء الأسباب .

[فى ١٦ : ٥٢] .

بينما يرى ديليس آدمز ، مارى هام ١٩٩٩ أن التفكير الناقد يتضمن المهارات الآتية :-

١- مهارات التركيز وتشمل الوصف وإعادة ترتيب المشكلة ووضع الأهداف .

٢- مهارات جمع البيانات وتشمل دقة الملاحظة واستخلاص المعلومات وتكوين الأسئلة .

٣- مهارات التذكر وتشمل تخزين وتبويب واسترجاع المعلومات والاستظهار والتخيل .

٤- مهارات التنظيم وترتيب المعلومات ، وتتضمن المقارنة والتصنيف والترتيب وعرض المعلومات .

٥- مهارات التحليل ، ويقصد بها تصنيف واختبار المعلومات للمكونات والعلاقات .

٦- مهارات الانتاج حيث تستخدم المعرفة السابقة فى تحديد التشابهات والاختلافات ، واتقان إضافة معنى جديد للمعلومات .

٧- مهارات التكامل ويرتبط بها التلخيص ودمج المعلومات ، والترتيب البيانى ، والتخطيط .

٨- مهارات التقويم والمقصود بها تقييم منطقية وجودة الأفكار . [٨ : ٢٦]

ويحدد واطسون - جليسر Watson Glasser مكونات التفكير الناقد على النحو الآتى :-

١- الاستنتاج . ٢- معرفة المسلمات أو الافتراضات . ٣- الاستنباط .

٤- التفسير. ٥- تقويم الحجج . [٥ : ٤]

ويرى الباحث الحالى أنه على الرغم من تعدد مكونات التفكير الناقد بين المهتمين بالتفكير الناقد وقياسه ، إلا أنهم متفقون فى المهارات الأساسية كما أوضحها واطسون – جليسر ، بينما يتجه الآخرون إلى تحليل تلك المهارات الخمس كما ذكر آنفاً إينيس ١٩٦٢ ، دنيس آدمز ، مارى هام ١٩٩٩ ، ويرون أن جميع مكونات (مهارات) التفكير الناقد مكونات عقلية .

العوامل المؤثرة فى التفكير الناقد :

ويمكن تحديدها فى محورين :-

أ- عمليات عقلية تتضمن فحص الحقائق أو القضايا ، كى تتخذ قرارات تتعلق بقبولها أو رفضها . [٤١ : ٨٣]

ب- عوامل غير عقلية ، ويرى الباحث الحالى أنه من الممكن تحديدها فيما يأتى :-

١- العوامل الوجدانية :

يرى فاروق عثمان ١٩٩٣ أنه من سمات الفكر الناقد أنه يميل إلى تقبل آراء الآخرين ، وعدم مجاراة الأخطاء الشائعة بين الناس ، والبحث عن الحقيقة ، والتمتع بأمانة فكرية [١٩ : ٣٩] وبذلك يعتبر العامل الوجدانى عاملاً محفزاً للتفكير الناقد يدفع الفرد إلى تقصى المعلومات والحقائق وصولاً إلى التعميمات ، بينما لو تأثر الفرد بميوله وعاطفته فسوف يبتعد عن الموضوعية فى أحكامه ، وبالتالى يكون للعوامل الوجدانية تأثير سلبى يدفع الفرد إلى التسرع فى إصدار أحكامه دون الاستناد على أدلة تؤيد صحتها [٣ : ٦٦].

٢- المعتقدات والاتجاهات الدينية والاجتماعية :-

من بين مكونات البنية المعرفية للفرد المعتقدات والاتجاهات الدينية والاجتماعية ، والتى منها ما تكون بناءه لها تأثير إيجابى فى عملية التفكير الناقد ، ومنها ما تكون هدامة مما يكون لها أثر سلبى فى ذلك التفكير .

٣- الثقة بالنفس :-

حينما تؤدى الثقة بالنفس إلى تمسك الفرد برأيه وتمركزه حول ذاته دون اعتبار لآراء الآخرين ، فإن ذلك يؤدى إلى إعاقة عملية التفكير الناقد ، بينما لو كانت الثقة بالنفس تجعل الفرد يحاول الوصول إلى ما يمكن تحقيق وليس الاكتفاء بما هو كائن ، فإن ذلك يؤثر تأثيراً إيجابياً فى عملية التفكير الناقد كعامل يحفز إلى تقصى المعلومات والحقائق .

٤-القيم المجتمعية :-

يرى بول ١٩٨٤ أنه قيمنا تعبر عن وجهات نظرنا ، وللآخرين قيم قد تتفق أو تختلف مع قيمنا مما يؤثر في عملية التفكير الناقد تأثيراً إيجابياً [في ٥١ : ٢٢] بينما لـو تمسـكنا بقيمنا ولم نضع في اعتبارنا قيم الآخرين عند إجراء حوار أو مناقشة أو إصدار حكـم ، فهـذا يؤثر تأثيراً سلبياً في عملية التفكير الناقد .

٥-المثابرة :-

يحتاج التفكير الناقد من الفرد إلى المثابرة ، فالتفكير عملية وليس نتاجاً ، والفرد أثناء قيامه بعمليات التفكير يتقصى المعلومات والحقائق ويفندها ثم يقوم بتصنيفها ، فيقبل منها ما له صله بالموضوع ، ويرفض ما ليس له صلة بالموضوع ، وإذا لـم يتسـم الفـرد المفكـر بالمثابرة ، فلن يتمكن من إتمام عملية التفكير الناقد إلى آخرها . [٣ : ٦٧ -٦٨] .

ثانياً : التذوق الأدبي :-

تمهيد :-

على الرغم من أن اللغة ناتج من نواتج الفكر الإنساني إلا أنها في الوقت نفسه أداة من أهم أدواته ، فهي تمده بالرموز وتحدد له المعاني ، وتمكنه مـن إصـدار الأحكـام وتكويـن المقدمات واستنتاج النتائج ، وهي الوسيلة الوحيدة التي يستطيع بها الإنسان أن يصـل إلـى الإدراك الكلي أو التفكير التام . [١٧: ٧١]

وقد انتهى واطسون Watson مؤسس المدرسة السلوكية القديمة إلى أن التفكـير واللغة مترابطان ارتباطاً وثيقاً ، وبناء على ذلك فأن التفكير هو عبارة عن تناول الكلمات فـي الذهن ، أو أن التفكير عبارة عن عادات حركية في الحنجرة ، أو حديث داخلـي يظهـر فـي الحركات قبل الصوتية لأعضاء الكلام ، أي أن التفكير كلام ضمني ، ومع أن ما يـدور بخلـد الإنسان يمكن التعبير عنه بأكثر من وسيلة كالرسم بالألوان ، أو بالموسـيقى ، إلا أن اللغـة هي أكثر الأدوات شيوعاً في التعبير عن الأفكار ، وأكثرها دقة وشمولاً . [٦ : ١٤٤ - ١٥٠]

وتتشابه اللغة والتفكير في أنهما يتطلبان نفس العمليـات الأساسـية التـي يعتمـدان عليها ، فالقدرة على التجريد والتصور ، وتكوين الأنواع مطلوبة في استخدام اللغة والتفكـير في مستوييهما العاليين . ويختلف الأفراد في المجتمع الواحد - بدرجة كبيرة - فـي قدرتهـم على استخدام اللغة وفهمها ، وتأتي المعرفة الدقيقة بهذا الاختلاف من دراسة أداء الأفراد فـي

المواقف المضبوطة من حيث فهم الفرد للكلمات والتراكيب ، وقدرته على تناول وتطبيق المفاهيم اللفظية المجردة . [٢١ : ٨٣-٩٦]

ويذكر أبو حطب ١٩٨٣ أن الفروق الفردية السيكولوجية هى أكثر ما يهتم به علم النفس وتطبيقاته المختلفة ، ومهما بذلنا من جهد للحصول على جماعات متجانسة من المتعلمين ، فسوف نجد كل فرد من أعضاء هذه الجماعات يسلك بطريقته الخاصة تبعاً لمواهبه واستعداداته وميوله ودوافعه وعاداته وحاجاته الانفعالية .[٢٢:٢٢]

ويرى الباحث الحالى أن التفكير الناقد هو أحد استعدادات الأفراد التى سبق ذكرها بدرجات متفاوتة بينهم ، وقد يمكنهم من التفوق أو عدمه فى مجال ما من مجالات المعرفة ، وتعتبر اللغة الأداة المناسبة للتعبير عن ذلك التفكير ، وينسحب ذلك على التذوق الأدبى ، فالتذوق حركة دينامية فاعلة للتأثير والتأثر قوامها عشق الجمال ورفض القبح ، والتمييز بين الجيد والردئ من النصوص الأدبية .

ماهية التذوق الأدبى وأهميته فى مجال التربية :-

يذكر ستانلى جاكسون أن التذوق أمر يغلب عليه الوجدان والانفعال ، ولكنه إلى جانب ذلك أمر يتصل بتفكيرنا ، ويتطلب عادة قدراً من الفهم ، ولذا نكون أكثر استعداداً لتذوق شئ ما إذا فهمنا معناه ، وقد يؤدى الاخفاق فى الفهم إلى إفساد الذوق . [فى ١٧ : ٤٣]

ويرى مصرى حنورة ١٩٨٥ أن التذوق الفنى هو عملية اتصال Communication وعملية الاتصال تقضى وجود طرفين أحدهما هو المرسل ، والثانى هو المتلقى بينهما قناة للتوصيل ورسالة محمولة على تلك القناة ، أى أنه استجابة تقويمية تحمل طابع المتعة من قبل المتلقى لأحد الأعمال الفنية . والاطار المرجعى لذلك التذوق - كما يقرر كارل روجرز ١٩٧٢ - هو الحياة الثقافية للمجتمع والأفكار الواردة ، والتيارات الفكرية ، والمعتقدات والعادات التى تموج بها حقبة من الحقب ، إذ تكون مسئولة إلى حد كبير عن أسلوب كل فرد فى تلقى الحياة والتفاعل معها . [٢٧ : ٢١-٢٦] .

ومن ثم فالتذوق الأدبى نشاط إيجابى من قبل المتلقى استجابة لنص أدبى بعد تركيز انتباهه إليه ، وتفاعله معه عقلياً ووجدانياً على نحو يستطيع به تقديره والحكم عليه ، ويتخذ هذا النشاط أشكالاً بارزة ومتنوعة من السلوك يمكن قياسها بثبات عظيم ، وتقدير نسبة التذوق على أساسها تقديراً كمياً وموضوعياً . [١١ : ١٠٣]

وتتجلى أهمية التذوق الأدبى فى مجال التربية للأسباب الآتية :-

- تعتبر القدرة على التفكير العلمى ، والقدرة على تذوق جمال الكون والاستمتاع بالفنون الأدبية أمران أساسيان فى حياة كل فرد لتكامل شخصيته والاستمتاع بآدميته .[١١ : ٢]
- ينعكس ذوق الفرد عليه فى اختياره للأشياء ، والمفاضلة بينها ، وتمييز جيدها من رديئها وحسنها من قبحها ، وفقدان الفرد لذوقه فقدان لسعادته ، بل وربما أضر بذهنه وفكره ، وأضعف الناحية العاطفية لديه .
- يعد التذوق من الدوافع القوية إلى تهذيب الأفكار والسمو بها ، وتنسيق الألفاظ والتراكيب وجعلها أخاذة بالألباب ، حسنة الوقع على النفس . [١٠ : ١٨]
- التذوق له أثر خطير فى الحياة الفكرية والخلقية والاجتماعية والجمالية ، ويبعث على التفاؤل وتحقيق السعادة فى الحياة .
- يؤثر التذوق الأدبى السديد فى فهم الفرد للآثار الفنية والأدبية تأثيراً كبيراً ، وادراك ما فى العالم من جمال وتناسب ، والاستمتاع بجمال الطبيعة .[٥ : ٢١٦]
- التعلم ليس مجرد استقبال للمؤثرات الخارجية ، ولكنه مجهود إيجابى من المتعلم يستدعى نشاط قواه وسعيها للوصول إلى الشئ المتعلم ، وإذا تحقق ذلك من خلال التذوق كان أكثر رسوخاً فى نفوسنا ، وأطول بقاءً .
- يتضمن أدب اللغة اسمى ما سجله العقل الإنسانى ، كما يتضمن خبرة الأدباء وتجاربهم ونتاج خيالهم وأفكارهم ، واللغة وسيلة التعبير عن التفكير ، وما لم نفهم اللغة ونتذوقها لا يمكننا فهم التراث الأدبى أو تذوقه حق التذوق .
- حينما يتدرب المتعلم على تذوق الأشياء عدة مرات فأن تكرار التذوق يؤول إلى أن يتكون لديه معيار تذوقى وينتقل التدريب من المثالية الجمالية التى تصحب التذوق السليم إلى المثالية الخلقية .
- يزيد من ميول الفرد نحو الحياة بما يشعر به من لذة استعمال اللغة فى الحديث والبحث والاطلاع مما يؤدى إلى اتساع أفقه ووجهة نظره فى الحياة .[١٧ : ٤٣-٤٦].

التذوق ملكة وموهبة فطرية لدى الفرد يمكن تنميتها :-

يرى كل من أفلاطون ، وعبد القاهر الجرجانى ، وحامد عبد القادر ١٩٤٩ [٧ : ١٤٥ -١٤٧] ، والجاحظ وعبد الفتاح عفيفى ١٩٨٣ أن التذوق موهبة واستعداد فطرى يستطيع به الأديب أن ينشئ أدباً بليغاً مؤثراً بما فيه من جمال وحسن ، ويستطيع به أن يتفطن لخواص التراكيب الأدبية ، ومناحى الحسن والجمال فيها بحيث يقبل الجميل ويمنع القبيح ،

ويعتمد الذوق الأدبى على أمرين هما الاستعداد والتثقيف ، ولن تتحقق ملكة الذوق الأدبـــى إلا بهما معا ، فالفطرة وحدها لا تكفى ، والتثقيف بدون الفطرة والاستعداد لا يجدى ، ولذا لابد أن يصقل الذوق الفطرى بالقراءة والنظر والتأمل والتدريب . [١٨ : ٢١٦ -٢٢٢] .

ويذكر ستانلى جاكسون أن مرحلة المراهقة والشباب أنسب مراحل الحياة لنمو التذوق الأدبى حيث إن طبيعة الشباب المتغيرة تكون فى حاجة إلى نوع من الغذاء العقلى أخصب ممـا ألفه ، وهذا يجده فى اللغة والأدب ، كما أنها أنسب المراحل للتدريب على التذوق ، ويوصـــى بعدم الإسراف فى التحليل والتجزئ العلمى الدقيق ، والتفقة اللفظى لأن ذلك يفســد الـذوق ، وسرعان ما يقلل ميل الناشئ نحو الأدب مما قد يحولهم نحو الأدب الهزيل . [١٧ : ٥١-٦٠]

ومن ثم يرى التربويون والسكيولوجيون أن هناك عوامل تسهم فى تربية التذوق الأدبى وتنميته هى :-

- قراءة الناشئ النص أكثر من مـــرة بعنايـــة وتمهـل قبــل قيامـــه بـإصدار الأحكـام التذوقية عليه .
- تدريب المتعلمين على أن يكونوا موضوعيين فى نقد ما يوضع بين أيديهم من نصوص .
- عقد الموازنات بين شاعر وآخر فى نفس الموضوع لتأمل التعبيرات والصور الجماليــة لدى كل منهما .
- عدم الإسراف فى سرد الحقائق التاريخية والجغرافية أو العلمية التـى لا تمـت بصلـة قوية للنص .
- إثارة انتباه المتعلمين ومواجهة العوامل التى تشتت انتباههم وتصرفهم عن تأمل النـــص وتذوقه .
- من الحقائق التى لا تقبل الجدل أن تذوق النـــص لا يبـدأ إلا حينمـا يسـبقه الفهـم . [٢١ : ٢٦٢ - ٢٦٥]
- الاكثار من روائع النصوص الجيدة والمناسبة لمستوى المتعلمين وتقديمها لهـم خـلال التدريب.
- مراعاة أن يكون الناشئ حراً فى اختياره ، يشعر كما يشاء ، ويستجيب كما يشاء .
- لايأتى التذوق عادة مثل ومضة البرق بل يحتاج إلى الصبر والأناة ، لأنه يستدعى تكوين عواطف لدى الناشئ .
- التأثر بشخص آخر جمع بين المهارة الفنية وحب الأدب ، والاحترام لـــدى الناشـئين ، ومحاكاة تعبيراته الجمالية فى أقواله وأفكاره .

- إثارة ميول الناشئين وتوجيههم إلى كيفية الوصول بأنفسهم إلى شرح غموض المعنى .
- تشجيع الجهود الابتكارية فى اللغة والأدب لدى الناشئين مما يكون لها عظيم الجدوى فى التذوق .
- تدريب الناشئين على تذوق الشعر والقصة ككليات قبل تحليلها إلى أجزاء حتى يتحقق التذوق الأدبى [١٧ : ٥٤ - ٥٩] .

ويرى الباحث الحالى أن هناك عوامل أخرى قد تسهم فى تربية التذوق الأدبى وتنميته هى :-

- تشجيع النشء على قراءة وكتابة ما قرءوه من مقطوعات أدبية راقية عدة مرات بعد مناقشتها معهم .
- الاهتماما بالصحافة المدرسية والجامعية ، ومجلات الحائط ، وبخاصة الجوانب الأدبية منها .
- تدريب المتعلمين وتشجيعهم على الابتكار فى الفنون اللغوية مع إحاطتهم بالأسس العلمية لكل منها .
- تنويع موضوعات التعبير لدى النشء واختيار أفضلها لنقدها والحكم عليها وتمييز الجيد والردئ منها .
- تدريب المتعلمين على محاكاة الأعمال الأدبية الراقية بعد قراءتها والاستمتاع بها .

أبعاد التذوق الأدبى :-

للتذوق الأدبى أربعة أبعاد متكاملة ينبغى توافرها لدى المتذوق للنصوص الأدبية وهى :-

١-البعد العقلى :-

ينبغى أن يكون المتذوق مستمتعاً بكفاءة عقلية متميزة ، وربما كانت أحياناً أعلى من الكفاءة العقلية المطلوبة للإبداع الفنى نفسه ، لأن التذوق الأدبى يتطلب إصدار أحكام تقويمية على الأعمال الأدبية المختلفة [٢٧ : ٣٠] ويقصد به قدرة المتذوق على فهم المعانى التى يوحى بها النص ، واستخلاص الأفكار التى اشتمل عليها ، وإصدار أحكام تقويمية لتمييز ما فيه من عمق أو سطحية أو تناقض .

٢-البعد الوجدانى :-

يضم البعد الوجدانى سمات الشخصية ، والدوافع والقيم والاتجاهات والميول بحيث تكون تلك الشخصية متميزة عن غيرها من الناس بما تضمه من تنظيمات فريدة لتلك الخصائص ، والتى تكون على درجة لا بأس بها من الاستقرار والاتساق [٢٧ : ٣١] ويقصد

به تمثل المتـــذوق لأحاســيس الشــاعر أو الأديــب ، وقدرتــه علــى أن يستشــف الحالــة النفسية والمشاعر والعواطف والانفعالات التى عبر عنها فى النص الأدبى ، وهى أمور مهمــة فى الأدب ، لأن الأدب أساسه الفكر والشعور . [١١ : ١٣٩] .

٣-البعد الجمالى :-

ويقصد به مجموعة من الاستعدادات والعمليات مثل حب الاستطلاع ، والاستكشـــاف ، والايقاع الشخصى أى السرعة فى الأداء والاستجابة والتشكيل ، والميل للبســيط أو المعقــد ، وتفضيل الألوان والأحجام ، والمغلق أو المفتوح ، وتلك الجوانب يصعب تصنيفها فــى البعــد العقلى أو الوجدانى .

ويؤكد ذلك ما توصل إليه هولمان Hollman ١٩٦٦ فى دراسة له عــن التــذوق والخبرة الابداعية ، حيث أوضح فيها أن التذوق يمر بنفس المراحل التى يمر بها المبدع وهى أربعة : الاستعداد ، الاختمار ، الاشراق ، التحقيق أو التنفيذ ، وهذا يعنى أن المتـــذوق يمــر بجهد تشكيلى أساسى حيث يعيد بناء العمل الفنى مرة أخرى خلال السير فى نفس الدرب الذى سار فيه الفنان المبدع . [٢٧ : ٣٤-٣٥]

ويركز البعد الجمالى على تذوق الشكل فى العمل الأدبى ، ويقصد به إدراك اثـــر كــل جزئية فى النص " كلمة " أو صورة أدبية أو موسيقية أو تركيب لغوى ... الخ " ودورها فــى الفكر أو الاحساس [١١ : ١٣٩] .

البعد الاجتماعى :-

يعد البعد الاجتماعى بمثابة الوعاء الذى يضم أبعاد التذوق السالف ذكرها ، فهو أساس عملية التذوق ، ويتأثر به الحكم العقلى ، أو الوجدانى ، أو الجمالى الذى يصدره المتـــذوق ، حيث يتأثر المتذوق بتكوينه العقلـــى وثقافتـــه وأفكـــاره ، ومعتقداتـــه واتجاهاتـــه وتنشـــئته الاجتماعية ، وتلك الجوانب يضمها البعد الاجتماعى . [٢٧ : ٣٣ - ٣٤].

ويقصد بالبعد الاجتماعى فى التذوق الأدبى إدراك القيم الاجتماعية والإنسانية الســائدة فى النص الأدبى ، وما يعكسه النص من ظروف وخصائص اجتماعية سادت الفــترة الزمنيــة التى ينتمى إليها النص ، فضلاً عما يعكسه من خصائص وطبيعة وصفات مبدع النص الأدبى ، وقد يمد الفرد بمعايير وقواعد لتقبل أو رفض ما يهدف إليه النص الأدبى .

أنواع التذوق الأدبي :-

ويمكن تصنيفها في محورين أكثرها شيوعاً هما :-

١-التذوق العام والتذوق الخاص :-

التذوق العام هو عبارة عن حصيلة التكوين الفكرى ، والطابع الذى تنطبع به مجموعة من الناس بينهم اشتراك فى شئ يخلق بينهم نوعاً من الترابط كأبناء الجيل الواحد فى البلد الواحد ، وكلما اتحدت أو تقاربت تقاليدهم والاعتبارات الخاصة بهم ازداد هذا التذوق التصاقاً بهم وتقريباً بينهم . بينما يقصد بالتذوق الخاص الملكة والاحساس والاستعداد الفطرى ، ويستند إلى عوامل وراثية ، وتجارب خاصة ومزاج معين كثيراً ما يخالف أمزجة الآخرين ، والحياة الفنية مزاج من هذين الذوقين العام والخاص ولازمان لها ، ففيها الوفاق حيناً ، والصراع حينا آخر ، حيث يعطيها الذوق العام شيئاً من الموضوعية ، والخاص يمنحها حظاً من الذاتية ، وفى الموضوعية دقة ، وفى الذاتية حيوية . [١٨ : ٢٣٣ - ٢٣٤] .

٢-التذوق المثقف والتذوق المدرب :-

التذوق المثقف هو الذى لايقتصر على الفطرة والملكات الراسخة فى النفس ، وإنما يتطلب قراءة ورواية وتدريباً وخبرة طويلة بالشعر ، وهذا الذوق يدرك أن وراء أحكامه التى يصدرها أسباباً وعللاً وأصولاً تجعله يستجيد كلاماً دون آخر . [١٨ : ٢٤٣]

ويقصد بالتذوق المدرب على أنه التذوق القادر على الحكم والمؤهل لتقويم الأدب والخبير بأصول النصوص الأدبية ، وهو الذى هذّبه المراس والمدارسة لاساليب النقد ، والمارسة باستمرار ، حتى صقلت موهبته وشحذت همته ، ورهف حسه وشعوره ، وثقفته التجربة والخبرة [سعد كلام فى ١٠ : ١٧] .

ويرى الباحث الحالى أن هناك أنواعاً فرعية أخرى تندرج تحت النوعين السابقين هى التذوق الحسى والتذوق الفنى - التذوق التاريخى - التذوق غير العلل [١٠ : ٢٣ -٢٤].

مقومات التذوق الأدبي :-

ويمكن تحديدها فيما يأتى :-

١-اللغة الأدبية الخصبة :-

تسهم اللغة الأدبية فى نقل تجربة الأديب ، وتتحقق لذة التنوير حتى يوشك المتذوق أن يشارك المبدع فى عملية الإبداع ، حيث إنها الأداة الطبيعية لشرح ما فى الذهن ونقله إلى

الآخرين ، والوسيلة الدقيقة لتصوير الشعور والوجدان ليتسلل إلى العقل والروح [حسن عون فى ١٠ : ٢٥] .

٢-الحواس المثقفة للمتذوق :-

وتمكنه من استقبال الموضوعات الجمالية وإدراكها ، ويمكن تنميتها من خلال التدريب على قراءة الأعمال الفنية وسماعها .

٣-منظومة القيم الخلقية :-

وتتضمن المعتقدات والمبادئ الخلقية التى يعتنقها المتذوق ، وهذه المبادئ هى الاطار الذى يحكم من خلاله على الجانب الجمالى فيما يقرأه والأشياء التى حوله . [١٢: ٦٤] .

٤-الصور الأدبية :-

تعتبر الصور الأدبية من أهم المقومات التى يستخدمها الأديب فى بناء العمل الأدبى ، ففيها يشكل الأديب أحاسيسه وخواطره فى شكل محسوس ، كما أنها أداة مهمة تساعد على تذوق النص الأدبى ، حيث تصور المجاز على أنه حقيقة ، فيقبل القارئ عليه فى شغف [١٠ : ٣٦]

٥-موسيقى الألفاظ والتراكيب اللغوية :-

الموسيقى عنصر أساسى من عناصر الأدب ، وليس حلية خارجية تضاف إليه ، إذ تعطى الألفاظ والتراكيب قوة وقدرة على نقل الأفكار والعواطف بصورة واضحة إلى المتذوق ، كما أنها أسرع مواطن الجمال إلى نفوسنا بما فيها من جرس الألفاظ وانسجام فى توالى المقاطع .

٦-التعمق فى دراسة العلوم الإنسانية :-

وهى العلوم التى تتصل بالأدب اتصالاً وثيقاً مثل علم النفس والاجتماع والفلسفة وعلم الجمال .

٧-التثقيف بأدب المعاصرين :-

ويقصد به التعرف على محاسنهم وعيوبهم ، وأين برزوا ، وكيف قصروا فى ابداعاتهم الأدبية .

٨- التعرف على خصائص الأمة ومقومات شخصيتها والتعـــرف علـــى حقيقـــة روحهـــا وسر حياتها .[١٢ : ١٦ - ١٩]

الدراسات السابقة :-

يمكن تصنيف البحوث والدراسات السابقة المتصلة بالبحث الحالى فـــى إطـــار أربعـــة محاور هى :-

أولاً: دراسات تناولت التفكير الناقد كاستعداد لدى المتعلمين :-

أجرى ديل Dale ١٩٧٠ دراسة استهدفت التحقق من صدق مراحـــل بياجيـــة فـــى القدرة على التفكير الناقد والاستدلال . وأجريت على عينة مكونة مـــن ٢٠٠ تلميـــذ يمثلـــون الصفوف ما بين الصف الأول الابتدائى وحتى الصف الأول الثانوى (٦-١٦ســـنة)، وأســـفرت نتائج الدراسة عن تناقض مع افتراضات بياجيه فى نظريته حيث تبين ظهـــور القـــدرة علـــى التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائى . [٣٨ : ٩٣] .

قام فونتانا وآخرون Fontana, D and Othres عـــام ١٩٨٣ بدراســـة على مجموعة من طلاب الفنون المتعددة بلغ عددها ٧١طالباً حيث قـــاموا بـــالتحليل العـــاملى لاختبارات التفكير الناقد والتباعدى والتقاربى ، وتم التوصل إلى ثلاثة عوامـــل هـــى التفكـــير التأملى ، والاستدلال اللفظى والمكانى ، وعامل ثـــالث تجمعـــت عليـــه مقـــاييس الاســـتنباط والاستنتاج والفهم اللفظى ، كما أشارت النتائج إلى أن المظاهر المختلفة للتفكير مركبـــة معـــا ومستقلة . [٤٤: ٦٨٧ -٦٨٨]

وقامت راجية محمد شكرى عام ١٩٨٧ بدراسة كان الهدف منها الكشف عن أثر تفاعل الاستعدادات متمثلة فى كل من (التذكر - التفكير للناقد) مع المعالجات ممثلة فى طريقتين من طرائق التدريس (الألقاء - الأحداث الجارية) وذلـــك فـــى تحصيـــل التـــاريخ لـــدى تلاميـــذ الصف الثالث الاعدادى ، وما إذا كان التفاعل يختلف باختلاف نوع المهمـــة وشـــملت عينـــة الدراسة ٢١٣ تلميذة من تلميذات الصف الثالث الاعدادى ، وقامت الباحثة فى البداية بتطبيـــق اختبارات الاستعدادات على أفراد العينة ، ثم على أساس نتائجهـــا تقســـيم المجموعـــة إلـــى مجموعتين بحيث تعلمت المجموعة الأولى بطريقة الالقاء والثانية بطريقة الأحداث الجاريـــة ، وفى نهاية التدريس تم تطبيق الاختبار التحصيلى على أفراد العينة الكلية ، وباستخدام تحليـــل

التباين ذى التصميم العاملى ٢ × ٢ × ٢ كشفت النتائج عن عدم وجود تفاعل بين مستوى كل من التفكير الناقد والتذكر مع نوع المعالجة بالنسبة لتدريس المهام الحقائقية ، والمهام الخلافية على حد سواء ، بينما كان هناك تأثير دال لمعالجة الأحداث الجارية والتفوق على طريقة الالقاء فى تحصيل التاريخ .[٩]

وفى عام ١٩٨٨ قامت سولوف Soloff , S.B باجراء دراسة استهدفت الكشف عن بعض مكونات التفكير الناقد لدى فئات عمرية مختلفة من الأطفال ، حيث تم إجراء الدراسة على عينة مكونة من اثنين ومائة تلميذ يمثلون خمسة مستويات دراسية مختلفة (الحضانة ، والصفوف الأول ، والثانى ، والثالث ، الرابع) ويمثلون جنسيات مختلفة ، ومستويات اجتماعية / اقتصادية منخفضة ، وبعد تطبيق اختبارات التفكير الناقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن الأطفال الصغار بالصف الأول يمتلكون بعضاً من مهارات التفكير الناقد المحددة فى الدراسة الحالية ، كما أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠١, بين كل صف من الصفوف الثلاثة (الأول - الثانى - الثالث) والصف الرابع الابتدائى فى متوسط درجات التفكير الناقد لصالح الصف الرابع ، ومن ثم أوصت الباحثة بأن الوقت المناسب لاكساب التلاميذ مهارات التفكير الناقد يبدأ من الصف الرابع الابتدائى ، وأن القدرة على التفكير الناقد تتزايد بتزايد العمر الزمنى . [٥٢ : ١٢]

وفى دراسة قامت بها إيلين Elaine ١٩٨٩ كان الهدف منها هو دراسة أثر استخدام استراتيجية تابا Taba فى تنمية كل من التفكير الناقد والتفكير الابتكارى لدى تلاميذ المرحلتين الابتدائية والثانوية ، وقد تكونت عينة الدراسة من ١٩٢ طالباً من طلاب الصفوف الدراسية من ٩ - ١١ سنة واستبعد طلاب الصف السابع ، وتم توزيعهم على مجموعتين : مجموعة تجريبية بلغ قوامها اثنين ومائة تلميذ ، ومجموعة ضابطة بلغ قوامها ٩٠ تلميذاً ، وكان التصميم التجريبى يقوم على أساس مراجعة - كتب الأدب ودراسة آداب اللغة فى إطار :-

أ- استراتيجية التعلم لتابا . ب- التفكير الناقد . جـ- التفكير الابتكارى .

وقد اسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين التفكير الناقد كما قيس بواسطة اختبار واطسون جليسر ، والتفكير الابتكارى كما قيس بواسطة اختبار تورانس اللفظى ، كما تبين وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين كل من التفكير الناقد والقراءة

والتحصيل الرياضى ، كما تبين وجود فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلى والبعدى لاختبارى التفكير لصالح المجموعة التجريبية التى استخدمت استراتيجية تابا [٤٠ : ١١٩٨] .

هذا وقد قامت منيرة الصعيدى عام ١٩٨٩ بدراسة كان الهدف منها التعرف على مكونات التفكير الناقد لدى الطالبات المعلمات بكلية البنات - جامعة عين شمس من القسمين الأدبى والعلمى بالفرقة الرابعة ، حيث كان قوام العينة ١٢٤ طالبة من بينها ٦٢ طالبة بقسم اللغة العربية / الشعبة التربوية ، ٦٢طالبة بقسم التاريخ الطبيعى / الشعبة التربوية . وتم تطبيق اختبار واطسون جليسر للتفكير الناقد فى صورته العربية على جميع أفراد العينة من الشعبتين ، وأسفرت الدراسة عن أن نسب مكونات التفكير الناقد لدى الطالبات المعلمات منخفضة إذا ما قورنت بالنتائج الأمريكية على نفس الاختبار وتبين أن نسب مكونات التفكير الناقد لدى الطالبات الممثلات للقسم الأدبى أقل من المتوسط حيث بلغت على الاختبار ككل ٤٦,٨٪ إذا اعتبرنا أن نسبة ٥٠٪ تمثل المتوسط الحسابى المعروف ، بينما بلغت ٥١,١٩٪ لدى الطالبات الممثلات للقسم العلمى أى فوق المتوسط بقليل . [٢٩ : ٢٧٦ -285]

وفى دراسة قام بها صلاح شريف عام ١٩٩٢ كان الهدف منها التعرف على أثر تفاعل كل من مستوى التفكير الناقد مع طريقتى الاكتشاف الاستقرائى والاستنباطى فى تحصيل طلاب الصف الأول الثانوى العام فى مادة الكيمياء . وشارك فى الدراسة مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوى العام من مدرستين تم اختيارهما عشوائياً ، وبعدها تم اختيار فصلين من كل مدرسة بنفس الطريقة ، وبلغ حجم إجمالى العينة ١٤٠ مفحوصاً من الذكور وللتحقق من صحة فروض الدراسة أعد الباحث اختباراً تحصيلياً موضوعياً تكون من صورتين ، واشتمل كل منهما على ٣٤ مفردة من نوع الاختيار من متعدد ، كما أعد وحدتين دراسيتين معالجتين مرة بالاكتشاف الاستقرائى ، ومرة أخرى بالاكتشاف الاستنباطى ، كما استخدم الباحث اختبار التفكير الناقد لكورنيل Cornell تعريب محمود ابو زيد ١٩٨١ . وفى الدراسة الميدانية قام الباحث بتطبيق اختبار التفكير الناقد على أفراد كل من المجموعتين ، وقسم كل مجموعة إلى ثلاث مجموعات فرعية بناء على درجاتهم فى هذا الاختبار (مرتفع - متوسط - منخفض) ، ثم طبق عليهما الصورة الأولى من الاختبار التحصيلى للتأكد من عدم اختلاف المجموعتين فى القياس القبلى قبل تدريس الوحدتين المعالجتين ، وبعد الانتهاء من تدريسهما طبق الصورة الثانية من الاختبار التحصيلى على طلاب المجموعتين ، ولتحليل بيانات الدراسة استخدم الباحث أسلوب تحليل التغاير ذا التصميم العامل ٢ × ٣ ، وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعة الاكتشاف الاستقرائى ، ومجموعة الاكتشاف

الاستنباطى ، وكذلك الحال بين المجموعات الفرعية الثلاث فى كلتا المجموعتين ، كما تبين وجود تفاعل دال بين مستوى التفكير الناقد المرتفع وطريقة الاكتشاف الاستنباطى عند مستوى دلالة ٠,٠٥ أو أقل ، بينما وجد تفاعل دال بين مستوى التفكير الناقد المتوسط وطريقة الاكتشاف الاستقرائى عند مستوى دلالة ٠,٠٥ أو أقل ، ولم تسفر الدراسة عن وجود تفاعل دال بين مستوى التفكير الناقد المنخفض والمعالجات سواء بالنسبة للاكتشاف الاستقرائى أو الاكتشاف الاستنباطى [١٤ : ٩٨-١٠٢] .

ثانياً : دراسات تناولت العلاقة بين التفكير الناقد والتخصص الأكاديمى :-

قام محمود أبو زيد عام ١٩٨١ بدراسة كان الهدف منها الوقوف على تأثير المنطق الرياضى فى تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثانى (أدبى - علمى) بالمرحلة الثانوية العامة . وتكونت عينة البحث من ٢٧٦ طالباً وطالبة ، ثم تقسيمهم إلى مجموعتين ، مجموعة تجريبية وعددها ١٣٨ طالباً وطالبة (علمى - أدبى) قامت بتدريس الوحدة المقترحة فى المنطق الرياضى ، ومجموعة ضابطة وعددها ١٣٨ طالباً وطالبة (علمى - أدبى) لم تدرس تلك الوحدة المقترحة ، هذا وقد قام الباحث بتطبيق اختبار كورنيل للتفكير الناقد (الصورة ×) بعد تعريبه على أفراد المجموعتين قبل تدريس الوحدة المقترحة كقياس قبلى لمستوى التفكير الناقد ، وبعد الانتهاء من التدريس للمجموعة التجريبية تم تطبيقه مرة أخرى على أفراد المجموعتين كقياس بعدى .

وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية ، والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية ، كما تحسن التفكير الناقد بصورة أفضل لدى طلاب وطالبات القسم الأدبى عنه لدى طلاب وطالبات القسم العلمى فى المجموعة التجريبية . [فى ٣ : ٩]

وقامت فاطمة محمد عام ١٩٨٥ بدراسة كان الهدف منها التعرف على علاقة التفكير الناقد ببعض سمات الشخصية (سمة التصلب) فى ضوء كل من الجنس ، والتخصص ، وتكونت عينة الدراسة من ٥٨٠ طالباً وطالبة من الفرقة الرابعة بكلية التربية بالمنيا (الشعب العلمية والأدبية) ، واستخدمت الباحثة اختبار واطسن - جليسر لقياس مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة ، وقد أسفرت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين مكونات التفكير الناقد وسمات الشخصية لدى الإناث بالقسمين العلمى والأدبى ، بينما لم توجد تلك العلاقة لدى الذكور بالقسمين العلمى والأدبى ، كما وجدت فروق دالة إحصائياً

بين طلاب وطالبات القسمين العلمى والأدبى لصالح متوسط درجات القسم الأدبى . [فى ٩ : ٨١-٨٢]

وفى دراسة قامت بها كارولى جين Carollee Gunn ١٩٩٣ كان الهدف منها التعرف على العلاقة بين التفكير الناقد ، ونوع التخصص ، والمستوى التعليمى ، وتكونت عينة الدراسة من مائة طالب وطالبة من طلاب الجامعة من تخصصات مختلفة ، وسنوات دراسية مختلفة ، واستخدمت الباحثة اختباراً لقياس التفكير الناقد يقيس الحكم على الأحداث ، والأسباب .

وأسفرت الدراسة عن وجود ارتباطا موجب بين مهارات التفكير الناقد ، ودراسة العلوم الاجتماعية دون غيرها من التخصصات ، كما وجدا ارتباط موجب بين مهارات التفكير الناقد والمستوى التعليمى الأعلى . [٣٥ : ٢٢٦٧]

كما قام الجميل محمد شعلة عام ١٩٩٧ بدراسة كان الهدف منها الوقوف على مدى فاعلية برنامج تدريبى لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلاب الجامعة باختلاف المستوى التعليمى وباختلاف التخصص (علمى / أدبى) وتكونت عينة الدراسة من ٦٤ طالباً من طلاب كلية التربية - جامعة الأزهر ، وتم تقسيمهم إلى ثمانى مجموعات فرعية بالتساوى منها مجموعتان تجريبيتان بالفرقة الأولى إحداهما علمى والأخرى أدبى ، ومجموعتان تجريبيتان بالفرقة الرابعة إحداهما علمى والأخرى أدبى ، ويقابل كل مجموعة من المجموعات السابقة مجموعة ضابطة قوامها ثمانية طلاب ، وللتحقق من صحة فروض البحث استخدم الباحث اختبار واطسن جليسر للتفكير الناقد المعرب ، واختبار الذكاء العالى ، واستمارة المستوى الاجتماعى / الثقافى وقبل البدء فى التجربة تم تطبيق المقاييس السابقة على جميع المجموعات التجريبية والضابطة ، وبعد ذلك تم تطبيق البرنامج التدريبى على المجموعات التجريبية حيث استغرق ٢١ جلسة ، وبعد الانتهاء من البرنامج تم تطبيق اختبار التفكير الناقد على جميع المجموعات التجريبية والضابطة ، وبعد الحصول على النتائج تمت المعالجة الاحصائية لبيانات الدراسة وأسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات كل من المجموعات التجريبية والضابطة فى جميع مكونات التفكير الناقد ، والدرجة الكلية لصالح المجموعات التجريبية ، كما تبين وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات كل من طلاب العلمى وطلاب الأدبى من أفراد المجموعة التجريبية فى جميع مكونات التفكير الناقد ، والدرجة

الكلية لصالح طلاب الأدبى ، كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات كل من طلاب الفرقة الأولى ، والفرقة الرابعة من أفراد المجموعة التجريبية في جميع المكونات والدرجة الكلية لصالح طلاب الفرقة الرابعة . [٣ : ٨٢-٨٦]

ثالثاً :- دراسات تناولت قياس وتقويم التذوق الأدبي :-

قام إبيل Epeel ١٩٦٥ بدراسة كان الهدف منها معرفة العلاقة بين التذوق الأدبى والسن والذكاء ، وتكونت عينة الدراسة من ٦٠٠ مفحوص تراوحت أعمارهم ما بين ١٣ - ٣٠ سنة ، ولتحقيق هدف البحث استخدم الباحث أداتين هما اختبار للذكاء ، اختبار مكون من مقطوعات الشعر التقليدى لقياس تذوقهم الجمالى ، وبعد الحصول على النتائج وتحليل بيانات الدراسة ، اسفرت الدراسة عن وجود ارتباط موجب بين الذكاء والتذوق الأدبى مقداره ٠,٦٣ وهو ارتباط موجب مرتفع فكلما كان الشخص ذكياً ، كان قادراً على التذوق الجمالى للشعر والتمييز بين جيدة ورديئه ، وتبين أنه كلما تقدم عمر المفحوص ارتفع تفضيله وتذوقه للشعر الذى يتعرض للعلاقات الإنسانية . [فى ٣٠ : ٣٦]

كما قام محمود ذهنى عام ١٩٦٦ بدراسة كان الهدف منها الوقوف على أثر التعليم المدرسى فى تذوق الشباب الجامعى للشعر . وقد اختار الباحث عينة دراسته من طلاب الفرقة الثالثة بالجامعة ممن يدرسون فى أقسام اللغة العربية بالكليات المختلفة ، وقد صمم الباحث بحثه على أساسين وهما أساس موضوعى حيث قدم للطلاب عدداً من المقطوعات الشعرية طالباً منهم شرحها وتصوير الأحاسيس والانفعالات التى أثارتها كل مقطوعة فى نفسه ، على أن يختار أفضلها معللاً سبب تفضيله لها ، والأساس الثانى أساس نفسى حيث قدم استفتاء مكوناً من خمسة عشر سؤالاً يقيس شخصية الطالب من حيث قدراته وميوله الفنية والأدبية ، ومدى اتزانه الاجتماعى وتكامل شخصيته . وعن طريق الربط بين إجابات الطلاب على الأساسين السابقين أمكن التعرف على توجهات هؤلاء الشباب من الشعر العربى وتحديد مكانته لديهم .

وأسفرت الدراسة عن الضعف الواضح فى القدرة على تذوق الشعر ، وحاجة أفراد المجتمع إلى الشعر باعتباره غذاء روحياً لا غنى عنه ، كما أوصت الدراسة بأن القدرة على فهم الشعر يجب أن يكون الأساس الأول فى التذوق الأدبى . [٢٦]

وفى دراسة قام بها إيفانز Evans ١٩٦٨ استهدفت الوقوف على استجابات الطلاب العاطفية للأدب والحكم على نوع النص النثرى وعلاقتهما بالتذوق الأدبى . وقد تكونت عينة

الدراسة من ٢٦٤ طالباً وطالبة بالصف الحادى عشر ، واستخدمت الدراسة اختباراً مكوناً من ٣٨ عنصراً لقياس الميول القرائية . وقد أسفرت الدراسة عـن عـدم وجـود علاقـة دالـة إحصائياً بين الحكم على نوع النـثر وكـل مـن الاسـتجابات العاطفيـة لـلأدب ، ودرجـات الميول القرائية ، وتبين أن الطلاب مرتفعى الحكم على نوع النثر كانت لديهـم ميـول قرائيـة فى فنون الأدب المختلفـة ، كمـا وجـدت علاقـة بيـن الاسـتجابات الوجدانيـة للطـلاب وميولهم القرائية . [٤٢ : ٦١٧]

كما قام رشدى طعيمة ١٩٧١ بدراسة استهدفت قياس التذوق الأدبى لفن الشعر لـدى طلاب المرحلة الثانوية، ومدى تحقيق منهج الأدب والنصوص لأهدافه ، فضلاً عن تشـخيص مواطن القوة والضعف فى تذوق الطلاب وتكونت عينة الدراسة من ٥٧٩ مفحوصاً من بينهـم ٥٠مفحوصة من الصفوف الثانوية الثلاثة ، وقد استخدمت الدراسة مقياسـاً تضمـن اسـئلة متنوعة منها : الاختيار من متعدد - أسئلة التكميل - أسئلة التزاوج - الأسئلة الحـرة وتـم عرض المقياس فى صورته الأولى على النقاد والخبراء لضبطه وتعديله . وفى ضوء التجربـة الاستطلاعية تم تعديل المقياس وإعداده فى صورته النهائية لتطبيقه على عينة البحث المذكورة بعد تقنينه ، وقد اسفرت الدراسة عن ارتفاع مستوى التذوق فى كل صف عما قبله ، ووجـود ارتباط مرتفع بين الجانب الوجدانى والجانب الجمالى ، وانخفاض بين الجوانب والجانب العقلى عدا الصفوف الأدبية ، ولم توجد فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات فى التذوق الأدبـى ، وكشفت الدراسة عن تأثر التذوق الأدبى بالبيئة المحيطة بالفرد وبدور المعلـم الفعـال ، كمـا كشفت عن ضعف الطلاب فى فهم وتذوق الشعر ، وأكـدت أن الطـلاب لا يتذوقـون الشـعر بالمفهوم الحقيقى للتذوق وإنما هم يستطيعون إصدار بعض الأحكام العقلية عليه مـن شـرح وتوضيح للشعر ، وافكار الشاعر . [١١]

وفى دراسة قام بها كورنفيلد Kornfeld ١٩٧٥ كان الهدف منها بنـاء اسـتبانة تعرض على المحكمين المتخصصين لتحديد تعريف إجرائى للتذوق الأدبى والتحقق من صـدق التعريف ، وتكونت عينة الدراسة من ٦٠ طالباً من طلاب الصف الحـادى عشـر بـالمدارس الخاصة ، واستخدمت الدراسة اختباراً لاختيار أفضل قصيدة من بين مجموعة من القصـائد ، واختباراً فى الفهم القرائى مكوناً من ١٣ سؤالاً ، ومقياساً للميول حتى يسهل قياس الأداء فى اختبار التذوق الأدبى .

وقد أسفرت الدراسة عن أن تعريف التذوق الذى تم التوصل إليه تضمن ثلاثة مكونات هى :

١- لا تذوق دون فهم. ٢- الحصافة والاتجاد الجمالى هما جوهر التذوق.

٣- يرتبط التذوق بإصدار الأحكام.

وتبين أن أسئلة الفهم القرائى كانت أكثر الأسئلة قدرة على اكتشاف التذوق الأدبى لدى الطلاب ، ولم يسمح التذوق الأدبى للميول الذاتية بالتأثير فى اختيار أفضل القصائد . [٤٦ : ٦٦-٦٩].

وفى دراسة قام بها تانجفيك Tangvik ١٩٩٧ كان الهدف فيها تنمية الاستجابات التذوقية للأدب ، وقياس اتجاهات الطلاب نحو قراءة الأدب بين طلاب الكليات الجامعية تكونت عينة الدراسة من ١٥ طالباً ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث مقياساً للاتجاهات نحو القراءة ، الخطابات الأدبية المتبادلة بين الطلاب وبعضهم تحت إشراف معلمهم وعددها ١٤٦ خطاباً أدبياً ، كما تم عمل مقابلات شخصية مع ثلاث طلاب من خلال صحيفة التأمل الذاتى . وقد أسفرت الدراسة عن تحسن الاستجابات التذوقية من خلال الخطابات الأدبية ، كما ازدادت اتجاهات الطلاب نحو القراءة بدرجة كبيرة ، وأسهمت المراسلة بين الطلاب وبعضهم - تحت إشراف معلمهم فى تنمية التذوق الأدبى .

[٥٣ : ٧٨١ - ٧٨٢]

وقام ربيع شعبان حسن عام ٢٠٠٠م بدراسة كان الهدف منها الوقوف على درجة تباين مستوى التذوق الأدبى بوجه عام وكل بعد أبعاده بوجه خاص بتعدد سنوات الدراسة لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية بسنواتها الأربع . وقد تكونت عينة الدراسة من ٤٠٠ طالب من طلاب المعاهد التابعة لمنطقة المنيا الأزهرية ، ولتحقيق هدف الدراسة طبق الباحث أداتين هما مقياس التذوق الأدبى من إعداد الباحث ، واختبار الذكاء المصور على أفراد عينة الدراسة ، وبعد الحصول على النتائج تم تحليل البيانات إحصائياً ، وقد أسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات كل صف وصف آخر فى التذوق الأدبى بوجه عام ، بينما تباينت الفروق بين الصفوف على أبعاد التذوق ، فمنها ما كان دالاً حيث وجدت فروق دالة بين متوسطات درجات كل من طلاب الصف الأول والصف الثالث ، وكذلك بين طلاب الصف الأول ، وطلاب الصف الرابع فى أبعاد التذوق الأربعة لصالح الصف الأعلى ، بينما وجدت فروق دالة بين متوسطات درجات الصف الأول ، والصف الثانى فى البعد العقلى والاجتماعى ، ووجدت

فروق دالة بين متوسطات درجات الصف الثانى ، والصف الثالث ، وكذلك الحال بين الصف الثانى ، والصف الرابع فى كل من البعد العقلى والجمالى والوجدانى ، هذا بالاضافة إلى وجود فروق دالة بين متوسطات درجات كل من طلاب الصف الثالث ، والصف الرابع فى كل من البعد العقلى والجمالى لصالح الصف الأعلى . ومنها ما كان غير دال حيث لم توجد فروق دالة بين كل صف وآخر فى بقية الأبعاد الأربعة . [١٠ : ٢٤ - ١٢٦]

وأجرى سعيد طيرى عام ٢٠٠٠ دراسة استهدفت الوقوف على العلاقة بين كل من التذوق الأدبى وبعض قدرات التفكير الابتكارى لدى طلاب وطالبات الصف الأول الثانوى العام ثم دراسة الفروق بينهما ، وقد بلغ حجم عينة الدراسة ٢٥٠ طالباً وطالبة بواقع ١١٠ طلاب ، ١٤٠ طالبة واستخدم الباحث مقياساً للتذوق الأدبى من إعداده ، كما استخدم اختبار الذكاء المصور ، واختبار التفكير الابتكارى لتورانس الصورة (ب) وبعد تطبيق الاختبار والحصول على البيانات تمت معالجتها إحصائياً بعد ضبطه لمتغيرى السن والذكاء بين أفراد عينته وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة ودالة عند مستوى ٠,٠١ بين كل من التذوق الأدبى وبعض قدرات التفكير الابتكارى (طلاقة - مرونة - أصالة) كل على حدة لدى عينة الدراسة الحالية من بين طلاب وطالبات الصف الأول الثانوى العام ، كما وجدت فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات كل من الطلاب والطالبات فى التذوق الأدبى لصالح الطالبات . [١٣: ١٢١ - ١٤٣]

رابعاً : دراسات تناولت العلاقة بين التذوق الأدبى والتفكير الناقد :-

قامت مارى دايكت Mary , D عام ١٩٩٦ بدراسة استهدفت الوقوف على العلاقة بين كل من التفكير الناقد والتذوق ، والإبداع لدى الطلاب الموهوبين . وتمثلت عينة الدراسة الحالية فى عينة قوامها ٢٤ طالباً موهوباً من بين الطلاب المراهقين حيث تم تقسيم هؤلاء الطلاب عشوائياً إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة لتعليم النقد الفنى والتذوق.

وتمثلت أدوات الدراسة الحالية فى اختبار تنمية القدرات المعرفية ، وأختبار تورانس للتفكير الابتكارى (الصورتان أ ، ب) ، واختبار الاستجابات الفنية المعروف باسم اختبار الانتاج لفيلدمان راجنس ، تويجس . Feldman, Ragans Twiggs Product test.

وتم التأكيد على العلاقة الارتباطية المفترضة بين الأنظمة الفكرية المتنوعة مثل التفكير الناقد والتفكير الابتكارى . وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن قدرات التفكير الابتكارى ترتبط سلبياً بالتفكير ذى المستوى المرتفع كما يقيسه اختبار تنمية القدرات المعرفية ، وقد حصل

معظم الطلاب على ما يزيد على ٢٠٪ فى كلا الاختبارين السابقين ، ولم يتعد أى طالب الحد الأعلى فى كل منهما ، وقد ارتبط مستوى التفسير فى النقد الفنى ارتباطاً موجباً بالتجريد الشكلى واللفظى على القياس البعدى لاختبار نورانس ٠,٤٠٦ وقد حدث تحول عام فى مهارات التفكير بعد التعليم والتدريب على التذوق الفنى وصلت نسبته إلى ٠,٤٢ ، ومستوى التركيب ٠,٠٠٧ بدلالة إحصائية مرتفعة ، وعلى العكس من ذلك فإن مجموعة النقد التى درست طريقة فيلدمان للنقد الفنى قد حققت درجات ، مرتفعة ودالة إحصائياً (٠,٠١٦) فى مستوى التفسير ومستوى التركيب على اختبار الاستجابة الفنية . وتم توظيف النقد الفنى كمهمة تركيبية حيث تجمعت فيها العناصر غير المتشابهة بسلوك حل المشكلة الابتكارى ، وقد تفوقت مجموعة النقد ٠,٧١٤ وعلى مجموعة التذوق ٠,٣٥٦ فى المتغيرات الأساسية ، وقد كانت درجة الارتباط بين مجموعة الدرجات المتمايزه ٠,٦٦٤ ، وقد دلت القيمة ٠,٦٧٢ على العمل الجيد للمتغيرات ، وكانت النسبة المئوية للتركيب المبدئى للتركيب على اختبار نورانس مرتفعه ٠,٦٣٢ وللأداء ٠,٤٢٥ . [٤٧ : ٣٦٠٦]

التعليق على الدراسات السابقة :-

يتضح من استعراض الرداسات السابقة ما يلى :-

- وجود بعض مهارات التفكير الناقد كاستعداد لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائى ، كما تتزايد القدرة على التفكير الناقد بتزايد العمر الزمنى كما أوضحت دراسة ديل ١٩٧٠ ، سولوف ١٩٩٨ ، الجميل شعلة ١٩٩٧ .
- وجود علاقة موجبة ودالة بين مهارات التفكير الناقد والمهارات اللغوية كما أوضحت دراسة ايلين ١٩٨٩ ، دايكت ١٩٩٦.
- تباين نتائج الدراسات السابقة من حيث وجود مكونات التفكير الناقد كاستعداد لدى الأفراد ، فبينما أشارت دراسة محمود أبو زيد ١٩٨١ ، فاطمة محمد ١٩٨٥ ، كارولى جيم ١٩٩٣ ، الجميل شعلة ١٩٩٧ إلى وجود فروق دالة بين التخصصات الأدبية ، والتخصصات العلمية لصالح التخصصات الأدبية ، أشارت دراسة منيرة الصعيدى ١٩٨٩ ، إلى ارتفاع متوسطات درجات الأقسام العلمية على الأقسام الأدبية .
- لقياس التفكير الناقد كاستعداد استخدمت دراسة محمود أبو زيد ١٩٨١ ، صلاح شريف ١٩٩٢ اختبار كورنيل (الصورة × المعربة) ، بينما استخدمت أغلب الدراسات السابقة اختبار واطسن جليسر فى قياس التفكير الناقد مثل دراسة

فاطمة محمد ١٩٨٥ ، ايلين ١٩٨٩ ، منيرة الصعيدى ١٩٨٩ ، الجميل شعلة ١٩٩٧ ، وهو ما ستنتهجه الدراسة الحالية.

- وجود علاقة موجبة ودالة بين التذوق ، والذكاء ، والعمر ، وأنه كلما تقدم عمر المفحوص ومستواه التعليمى ارتفع مستوى التذوق لديه ، واشارت إلى ذلك دراسة إيبل ١٩٦٥ ، رشدى طعيمه ١٩٧١ ، ربيع شعبان ٢٠٠٠م .
- أشارت بعض الدراسات إلى ضعف الطلاب الواضح فى التذوق الأدبى كدراسة محمود ذهنى ١٩٦٦ ، رشدى طعيمة ١٩٧١ ، وأوصت بأنه ينبغى أن يكون الأساسى الأول فى التذوق هو الفهم.
- وجود فروق دالة بين البنين والبنات الأدبى لصالح البنات وهو ما أشارت إليه دراسة رشدى طعيمة ١٩٧١ ، سعيد خيرى ٢٠٠٠م.
- تباين الدراسات السابقة فى نوعية الأداة المستخدمة لتقويم التذوق الأدبى ، فبينما أشارت دراسة كورنفليد ١٩٧٥ إلى أن أسئلة - الفهم القرائى هى المناسبة لقياسه ، أشارت دراسة تانجفيك ١٩٩٧ إلى استخدام المراسلات الأدبية بين الطلاب تحت إشراف معلمهم ، وأشارت دراسة رشدى طعيمة إلى أستخدام أنواع مختلفة من الأسئلة الموضوعية (اختيار من متعدد - التكميل - التزاوج - الأسئلة الحرة) ، وأشارت دراسة ربيع شعبان ٢٠٠٠م ، سعيد خيرى ٢٠٠٠م إلى استخدام الأسئلة الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد ، وهو ما تنتهجة الدراسة الحالية .
- أجريت الدراسات السابقة فى مراحل عمرية مختلفة امتدت من المرحلة الابتدائية وحتى الجامعة ، ومن الدراسات التى أجريت فى مجال التعليم الجامعى دراسة محمود ذهنى ١٩٦٦ ، فاطمة ١٩٨٥ ، مارى دايكت ١٩٩٦ ، الجميل شعلة ١٩٩٧ ، تانجفيك ١٩٩٧.
- ندرة الدراسات العربية - فى حدود علم الباحث الحالى - التى تناولت أثر تفاعل مستوى التفكير الناقد مع التخصص الأكاديمى فى التذوق الأدبى .

فروض الدراسة :-

بعد استعراض الدراسات السابقة تمت صياغة فروض الدراسة صياغة صفرية نظراً لعدم تناول الدراسات السابقة أثر تفاعل المتغيرات المستقلة المختارة فى التذوق الأدبى وهى :-

١- لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين تفاوت مستوى التفكير الناقد (مرتفع / منخفض) مع التخصص الأكاديمى (أدبى / علمى) فى تأثيره على التذوق الأدبى بوجه عام .
٢- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات كل من الطلاب ذوى القدرة على التفكير الناقد (مرتفعين / منخفضين) فى التذوق الأدبى بوجه عام .
٣- لا توجد فرق دالة إحصائياً بين متوسط درجات كل من الطلاب ذوى التخصص الأكاديمى (أدبى / علمى) فى التذوق الأدبى بوجه عام .
٤- لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين تفاوت مستوى التفكير الناقد (مرتفع / منخفض) مع التخصص الأكاديمى (أدبى / علمى) فى تأثيره على البعد العقلى للتذوق الأدبى .
٥- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات كل من الطلاب ذوى القدرة على التفكير الناقد (مرتفعين / منخفضين) فى البعد العقلى للتذوق الأدبى .
٦- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات كل من الطلاب ذوى التخصص الأكاديمى (أدبى / علمى) فى البعد العقلى للتذوق الأدبى .
٧- لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين تفاوت مستوى التفكير الناقد (مرتفع / منخفض) مع التخصص الأكاديمى (أدبى / علمى) فى تأثيره على البعد الجمالى للتذوق الأدبى .
٨- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات كل من الطلاب ذوى القدرة على التفكير الناقد (مرتفعين / منخفضين) فى البعد الجمالى للتذوق الأدبى .
٩- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات كل من الطلاب ذوى التخصص الأكاديمى (أدبى / علمى) فى البعد الجمالى للتذوق الأدبى .
١٠- لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين تفاوت مستوى التفكير الناقد (مرتفع / منخفض) مع التخصص الأكاديمى (أدبى / علمى) فى تأثيره على البعد الوجدانى للتذوق الأدبى .
١١- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات كل من الطلاب ذوى القدرة على التفكير الناقد (مرتفعين / منخفضين) فى البعد الوجدانى للتذوق الأدبى .
١٢- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات كل من الطلاب ذوى التخصص الأكاديمى (أدبى / علمى) فى البعد الوجدانى للتذوق الأدبى .
١٣- لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين تفاوت مستوى التفكير الناقد (مرتفع / منخفض) مع التخصص الأكاديمى (أدبى / علمى) فى تأثيره على البعد الاجتماعى للتذوق الأدبى .
١٤- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات كل من الطلاب ذوى القدرة على التفكير الناقد (مرتفعين / منخفضين) فى البعد الاجتماعى للتذوق الأدبى .

١٥- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات كل من الطلاب ذوى التخصص الأكاديمى (أدبى / علمى) فى البعد الاجتماعى للتذوق الأدبى .

إجراءات الدراسة الميدانية

أدوات البحث :-

١-اختبار واطسن / جليسر للتفكير الناقد :-

اختار الباحث الحالى ذلك الاختبار [٥٤] فى صورته العربية والتى قام بترجمتها وتطويعها للبيئة المصرية وتقنينها كل من جابر عبد الحميد ، يحيى هندام [٥] باعتباره واحداً من أهم وأشهر مقاييس التفكير الناقد ، هذا بالاضافة إلى مناسبته لخصائص عينة البحث الحالى كطلاب جامعيين .

ويتكون الاختبار من خمسة اختبارات فرعية ، صممت لقياس عوامل مختلفة تتصل بالمفهوم الكلى للتفكير الناقد . ويحتوى الاختبار فى جملته على ٩٩ عنصراً ، ويمكن أن يجاب عنه فى حوالى ٥٠ دقيقة بخلاف الوقت اللازم لتوزيع كراسات الأسئلة وأوراق الاجابة وجمعها وإعطاء التعليمات بالنسبة لتلاميذ المرحلة الثانوية ، وينبغى أن يسمح لكل جماعة كى تجيب على الاختبار من الوقت حتى ينتهى ٩٥٪ من أفرادها من الاجابة ، بينما يحتاج طلاب الجامعة إلى وقت أقل قد يصل إلى حوالى ٤٠ دقيقة .

وتتمثل الاختبارات الفرعية فى :

١- اختبار الاستنتاج ويتكون من ٢٠ عنصراً ، وقد صمم لقياس القدرة على التمييز بين الدرجات المختلفة من الصدق والكذب ، وأحتمال التوصل إلى استنتاجات معينة على أساس حقائق وبيانات معطاة .

٢- اختبار التعرف على الافتراضات أو المسلمات ويتكون من ١٦ عنصراً صمم لقياس القدرة على التعرف على افتراضات متضمنة فى قضية معطاة .

٣- اختبار الاستنباط ويضم ٢٥ عنصراً صمم لقياس القدرة على التفكير استنباطياً على أساس مقدمات معينة ، وللتعرف على العلاقة بين قضيتين .

٤- اختبار ةالتفسير ويضم ٢٤ عنصاً صمم لقياس القدرة على وزن الأدلة ، وللتميز بين كل من التعميمات غير المسوغة ، والاستنتاج المحتمل المسوغ وإن لم يكن ضروريا .

هـ- اختبار تقويم الحجج ويضم ١٤ عنصراً صمم لقياس القدرة على التمييز بين كـل مـن الحجج القوية والهامة بالنسبة للسؤال المطروح ، والضعيفة غير ذات الصلة بالموضوع. [٥: ٣-٤]

تصحيح الأختبار :-

تعطى لكل إجابة صحيحة درجة واحدة ، بينما تعطى الاجابة غير الصحيحة صفراً ، ويراعى أنه إذا وجد أكثر من إجابة على أى عنصر ، فينبغى أن تمحى تلك الإجابات حتى لا تحتسب تلك الاجابة ، ويتبع ذلك أيضا فى حالة ما إذا محى المختبر إجابته السابقتين محواً جزئياً وأبدلها بإجابة أخرى .

وقام الجميل شعلة ١٩٩٧ بحساب ثبات ذلك الاختبار على عينة من طلاب كلية التربية شعبة الكيمياء ، وقد بلغ معامل الأختبار ٠.٨٨ [٣ : ١٢٠ - ١٢١] ، كما قام الباحث بتطبيق الإختبار على عينة قوامها ٤٢ مفحوصاً من بين طلاب كلية التربية جامعة الأزهر ، وتم استخدام طريقة تحليل التباين السماه بمعادلة كيودر وريتشاردسون Kuder & Richardson لحساب ثبات ذلك الاختبار ، وقد بلغ معامل ثبات الاختبار ٠.٨٧ وهو معامل مرتفع ودال على ثبات الاختبار مما يمكن الوثوق به فى استخدامه مع أفراد العينة. [٢٤ : ٣٩٠ - ٣٩١] ملحق رقم (١)

٢-مقياس التذوق الأدبي :-

قام الباحث الحالى بمسح للدراسات السابقة التى اهتمت بقياس التذوق الأدبى مثل دراسة فورمان ١٩٥٢م ، رشدى طعيمة ١٩٧١ ، ربيع شعبان ١٩٩٩م ، سعيد خيرى ٢٠٠٠م ، ومن خلالها تم تحليل مهارات التذوق الأدبى السابق دراستها ، مع تحديد أبعاد مقياس التذوق الأدبى ، والمهارات التى يهتم بقياسها كل بعد ، مع تحديد التعريف الاجرائى لمفهوم التذوق الأدبى ، وكل بعد من أبعاده الأربعة وهى البعد العقلى - البعد الجمالى - البعد الوجدانى - البعد الاجتماعى .

وفى ضوء ذلك قام الباحث الحالى بصياغة ٧١ سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد ، يعلب كل منها أربع إجابات من بينها إجابة واحدة فقط هى الصحيحة والمرتبطة بالتذوق الأدبى ، حيث يذكر جون بورسيل ١٩٨٨م Jane, one, Purcell أن أسئلة الاختيار من متعدد يمكن أن تستخدم فى تقييم العمل الأدبى [١٠ : ٢٠] وقد راعى الباحث شروط صياغة أسئلة الاختيار من متعدد ، كما راعى أن يتضمن المقياس وحدات من الشعر والنثر ، تكون

مسبوقة بتعليمات واضحة للاجابة على أسئلة المقياس بما يتناسب مع سن ومستوى أفراد العينة ، كما قام بتصميم ورقة مستقلة عن كراسة الأسئلة ، وتم تقدير إجابة كل من مفحوص وفقاً لمفتاح التصحيح لجميع الأسئلة ، بحيث يعطى درجة واحدة فى كل سؤال إذا كانت إجابته صحيحة ، بينما يعطى صفراً . فى السؤال إذا كانت إجابته غير صحيحة .

وتمثلت أرقام الأسئلة فى كل بعد من أبعاد مقياس التذوق الأدبى على النحو التالى :-

١- البعد العقلى :- وتمثلة الأسئلة ٢-٣-٥-٧-٩-١٣-١٤-١٧-٢١-٢٢-٢٥-٢٧-٢٨-٣٠-٣٤-٣٥-٣٧-٤٢-٤٥-٤٦-٥١-٥٨-٦٠-٦١-٦٢-٦٩-٧٠.(مجـ٢٧ سؤالاً)

٢- البعد الجمالى :- وتمثلة الأسئلة ١-٤-١٢-١٩-٢٩-٣٢-٣٨-٣٩-٤١-٤٨-٥٠-٥٢-٥٣-٦٦-٦٧-٦٨.(مجـ١٦ سؤالاً).

٣- البعد الوجدانى :- وتمثلة الأسئلة ٦-١١-١٦-١٨-٢٠-٢٤-٢٦-٣١-٣٣-٤٠-٤٧-٥٤-٥٥-٥٦-٥٧-٦٣-٦٥.(مجـ١٧ سؤالاً).

٤- البعد الاجتماعى :- وتمثلة الأسئلة ٨-١٠-١٥-٢٣-٣٦-٤٣-٤٤-٤٩-٥٩-٦٤-٧١.(مجـ١١ سؤالاً).

قام الباحث بتطبيق المقياس بعد إعداده على عينة استطلاعية بلغ قوامها ١٠١ طالب من بين طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية - جامعة الأزهر بهدف حساب خصائصه السيكومترية .

١-صدق المقياس :-

وتم حساب الصدق بثلاث طرق هى :-

أ-صدق المحكمين :-

قام الباحث بعرض الصورة المبدئية للمقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى مجالات علم النفس والقياس والمنهج واللغة بغية التأكد من صلاحية المقياس لقياس الهدف الذى وضع من أجله ومدى تمثيل مفردات كل بعد فى قيايس البعد المذكور ، وقد استرشد الباحث بتوجيهات المحكمين فى إعداد الصورة النهائية للمقياس ، حيث اتفقوا بعد إجراء التعديلات على أن المقياس مناسب وصالح للاستخدام .

ب-الاتساق الداخلي :-

استخدم الباحث طريقة الاتساق الداخلى فى حساب صدق المقياس ، والتى تعنى بإيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية ، وبعضها مع البعض الآخر ، وأسفر ذلك عن حذف المفردات . غير الثابتة ، والتى لا تؤثر على ثبات المقياس .

جدول (١)

معاملات ارتباطا درجات بعد مع البعد

الآخر ، والدرجة الكلية للمقياس

البعد	الدرجة الكلية	العقلى	الجمالى	الوجدانى	الاجتماعى
العقلى	٠,٨٩٤	-			
الجمالى	٠,٨٤٨	٠,٦٧١	-		
الوجدانى	,٧٨٤	,٥٧٨	,٥٦٣	-	
الاجتماعى	,٦٢٩	,٤٦٧	,٤٥٤	,٣٥٨	-

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بعد حـذف المفـردات غـير الثابتـة تراوحت ما بين ٣٥٨ر - ٨٩٤, ، وجميعها معاملات ارتباط مرتفعه تتمتع بدلالة إحصائية عند مستوى ٠١. مما يوضح صدق الاتساق الداخلي للمقياس وتناسقه ، وأنه صالح الاستخدام .

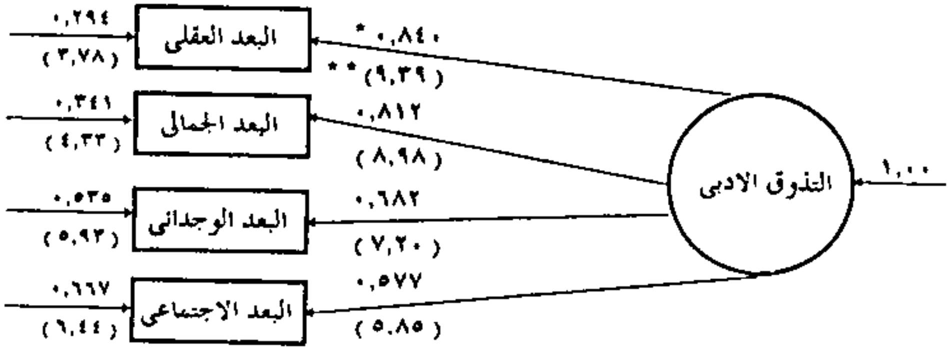
جـ-الصدق العامل التوكيدي :-

تم إجراء اختبار Kaiser - Meyer Olkin (KMO) والـذى بلغـت قيمتـه ٠,٤١٦ ، وأختبار بارتليت Bartlett والذى بلغت قيمته ٣٥٧٤,٠٣ وهى دالة عند مستوى أعلى من ٠٠١, ، مما يدل على مناسبة العينة والدرجات للتحليل العاملى ، وبعد ذلـك أجـرى التحليل العاملى التوكيدى عن طريق حزمة الـبرامج الاحصائيـة Lisrel8 لاختبـار نمـوذج العوامل الأربع والذى صمم الباحث من خلال الاطار النظرى والدراسـات السـابقة ، وكـانت النتائج على النحو الآتى :-

شكل رقم (١)

يوضح معاملات المسار وقيم (ت) لنموذج العوامل الأربع

للتذوق الأدبي المستنتجه من التحليل العاملي التوكيدي



*معاملات المسار

** قيم "ت" المقابلة لمعاملات المسار

يتضح من الشكل رقم (١) أن جميع معاملات المسار دالة ، حيث إن قيم (ت) المقابلة لها في المدى ما بين [١,٩٦ ، - ١,٩٦].

جدول رقم (٣)

يوضح شروط حسن المطابقة لنموذج العوامل الأربع للتذوق الأدبي

المستنتجة من التحليل العاملي التوكيدي

المؤشر	القيمة	المستوى المثال (ما هو مطلوب أن يكون)
كا٢	,٤٤٣	أقل ما يمكن
مستوى الدلالة	,٨	غير دالة
جذر متوسط مربع البواقي للاقتراب RMSEA	صفر	
فترة الثقة لـ RMSEA	صفر ، ٠,١٢٤	لا يزيد الحد الأدنى للفترة عن ٠,٠٥ والحد الأعلى عن ٠,٠٨
مؤشر الصدق الزائف المتوقع ECVI	,١٦٤	أقل من الصدق الزائف للنموذج المشبع
مؤشر الصدق الزائف للنموذج الشبع	,٢٠٠	
جذر متوسط مربع البواقي RMR	,٠١١	مقترباً من الصفر
جذر متوسط مبع البواقي المعاير	,٠١١	مقترباً من الصفر
مؤشر حسن المطابقة GFI	,٩٩٨	مقترباً من الواحد الصحيح
مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	,٩٨٩-	مقترباً من الواحد الصحيح

يتضح من الجدول (٢) أن جميع شروط حسن المطابقة قد وقعت فى المستوى المثالى ، وهنا يؤكد مطابقة النموذج للبيانات موضع الاختبار واقترابه مـــن مجتمـــع العينـــة ، وذالـــك دليل قوى على صدق مقياس التذوق الأدبى بأبعاده الأربعة بعد استبعاد المفردات غير الثابتة .
[٤: ٣٢٦-٣٢٣]   .[Joereskrog , & Soerbom, 1993 ' Norusis, M. J 1995]

٣-ثبات المقياس :-

تم حساب معامل الثبات لمفردات المقياس عن طريق حساب معامل الثبات فـــى حالـــة حذف المفردة ، وتم حذف المفردات التى يزيد معامل ثبات المقياس بحذفها ، والتى تؤثر سلباً فى الثبات ببقائها ، وأسفر ذلك عن حذف المفردات الآتية :-

٧، ١٣، ٢٧، ٢٨، ٤٥، ٦٠، ١، ٤، ٣٢، ٥٣، ٦، ١١، ١٨، ٢٦، ٤٠، ٨، ٣٦، ٤٤ .

وكانت معاملات الثبات على النحو الآتى :-

أ-ثبات المقياس ككل :-

١- باستخدام معادلة كيودر - ريتشاردسن كان معامل الثبات للمقياس بعد حذف المفـــردات غير الثابتة ٠,٧٨ ؛ وهو معامل مرتفع نسبياً ويمكن الوثوق به ، كما تم حساب معـــامل الثبات لأبعاد المقياس الأربعة (العقلى - الجمالى - الوجدانى - الاجتمـــاعى) فكـــانت على التوالى ٠,٦٨٨ ، ٠,٥٩٠ ، ٠,٦٥٤ ، ٠,٣٧٩ وهى معاملات ثبات مرتفعـــة يمكـــن الوثوق بها لاستخدام المقياس مع عينة مماثلـــة الدراســـة الاســـتطلاعية .
[٢٤ : ٥٣٥-٥٣٧]

الصورة النهائية للمقياس :-

بعد تقنين المقياس تصبح الصورة النهائية للمقياس مكونة من ٥٣ مفردة موزعة على أربعة أبعاد على النحو التالى :-

البعد العقلى:

وتحذف منه المفردات الآتية٧،١٣،٢٧،٢٨،٤٥،٦٠فيكون عدده النهائى٢١ سؤالاً

البعد الجمالى :

وتحذف منه المفردات الآتية ١،٤،٣٢،٥٣ فيكون عدده النهائى١٢ سؤالاً

البعد الوجدانى :

وتحذف منه المفردات الآتية ٦،١١،١٨،٢٦،٤٠ فيكون عدده النهائى ٨ أسئلة.

(ملحق رقم ٢)

تحديد زمن المقياس :-

لتحديد زمن تطبيق المقياس والإجابة عليه ، استخدم الباحث معادلة الزمن المرتقب لاختبار فؤاد البهى السيد ١٩٦٩ [٢٤ : ٦٥٤] وكان زمن التطبيق ٤٢ دقيقة .

إجراءات الدراسة :-

أولاً : عينة الدراسة :-

تكونت عينة ادراسة من ثمانية ومائتى طالب اختيروا عشوائياً من بين طلاب كلية التربية - جامعة الأزهر بالفرقة الرابعة ، وقد ضمت هذه العينة طلاباً من الأقسام الأدبية (لغة عربية - دراسات إسلامية - لغة إنجليزية - تاريخ) وعددهم ٨٥ طالباً ، كما ضمت طلاباً من الأقسام العلمية (طبيعة وكيمياء - تاريخ طبيعى) وعددهم ١٢٣ طالباً .

وقد قام الباحث بحساب الوسيط للمجموع الكلى لدرجات التفكير الناقد ككل ، وقد أمكن تحديد درجة قطع لكل من مرتفعى ومنخفضى التفكير الناقد ، وبذلك اعتبر الطالب الذى تكون درجاته أقل من قيمة الوسيط منخفضاً فى التفكير الناقد ، بينما اعتبر من كانت درجاته أكثر من قيمة الوسيط مرتفعاً فى التفكير الناقد ، وقد استبعد الطلاب ، الذين تقع درجاتهم مساوية لقيمة الوسيط .

وفى ضوء التخصص الأكاديمى يمكن تصنيف عينة الدراسة فى أربع مجموعات يوضحها الجدول الآتى :-

جدول (٤)

توزيع العينة فى ضوء متغيرى مستوى التفكير الناقد

(مرتفع / منخفض) ، ونوع التخصص الأكاديمى (علمى / أدبى)

التفكير الناقد / التخصص الأكاديمى	مرتفعو التفكير الناقد	منخفضو التفكير الناقد
الشعب العلمية	٦٠	٦٠
الشعب الأدبية	٤١	٤١

يتضح من الجدول السابق توزيع أفراد العينة على متغيرات الدراسة المستقلة بعد حساب الوسيط واستبعاد الطلاب الواقع درجاتهم فى الوسيط ، وبذلك كان المجموع الكلى

للمشاركين من الشعب العلمية ١٢٠ مفحوصاً ، بينما كان المجموع الكلـــى للمشـــاركين مـــن الشعب الأدبية ٨٢ مفحوصاً .

ضبط متغيرات الدراسة :-

راعى الباحث ضبط المتغيرات المتدخلة بين مجموعات الدراسة لما قد يكون لها مـــن أثر فى المتغير التابع من حيث نوع التعليم الأزهرى ، الفرقـــة الرابعـــة ، جنـــس الذكـــورة ، المستوى الاقتصادى الاجتماعى حيث رأى مع بعض المسئولين أن طـــلاب كليـــة التربيـــة – جامعة الأزهر ينتمون إلى مستوى اقتصادى واجتماعى متقارب ، فضـــلاً عـــن ضبـــط متغـــير العمر الزمنى بين مجموعات الدراسة [٢٣ : ٤٠٧ – ٤٢١] يوضحه الجدول التالى :-

جدول (٥)

قيمة (ف) ودلالتها الاحصائية بين المجموعات

فى متغير العمر الزمنى

التخصص الأكاديمى	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين مجموعتى الشعب العلمية	بين المجموعات	١,٠١	١	١,٠١	٠,٠٠٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٤٥٩٢,٩٨	١١٨	٢٠,٤٢		
	التباين الكلى	٢٤٥٩٣,٩٩	١١٩			
بين مجموعتى الشعب الأدبية	بين المجموعات	٢٠٦,١٢	١	٢٠٦,١٢	٠,٣٣٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٩٣٠٤,٩٨	٨٠	٦١٦,٣١		
	التباين الكلى	٤٩٥١١,١	٨١			
بين مجموعتى الشعب العلمية والأدبية	بين المجموعات	٩٨,٤٢	١	٩٨,٤٢	٠,٨٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٣٤٢٢,٧٧	٢٠٠	١١٧,١١		
	التباين الكلى	٢٣٥٢١,١٩	٢٠١			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) بين مجموعتى الشعب العلمية ، وقيمتها بيـــن مجموعتى الشعب الأدبية ، وقيمتها بين كل مجموعتى الشعب العلمية والشعب الأدبية غير دالة إحصائياً مما يوضح أن المجموعات متكافئة من حيث العمر الزمنى .

التصميم الإجرائى للدراسة :-

تتناول الدراسة الحالية التأثيرات التفاعليـــة للمتغـــيرات المســـتقلة وهـــى مســـتوى التفكير الناقد(مرتفع / منخفض) ، مـــع نـــوع التخصـــص الأكـــاديمى (علمـــى / أدبـــى) فى التذوق الأدبى بوجه عام وأبعاده الأربعة بوجه خاص بوصفه متغـــيراً تابعـــاً ، ومـــن ثـــم

فقد اختار الباحث التصميم العاملى ٢×٢ لدراسة ذلك التفاعل وذلك باستخدام أسلوب تحليل التباين المتعدد فى تحليل بيانات الدراسة حيث تم تقسيم أفراد العينة إلى أربع مجموعات فرعية .[١٥: ٣٦٢ - ٣٦٧]

نتائج الدراسة ومناقشتها :

يمكن عرض نتائج الدراسة كما يلى :-

أولاً :- نتائج الفروض المرتبطة بالتذوق الأدبى بوجه عام :-

يوضح الجدول التالى (٦) نتائج تحليل التباين ٢×٢ والخاصة بتفاعل مستوى التفكير الناقد (مرتفع / منخفض) مع نوع التخصص الأكاديمى (ادبى / علمى) فى تأثيرة على التذوق الأدبى بوجه عام ، فضلاً عن اثر كل متغير مستقل فى التذوق الأدبى بوجه عام وتمثلها الفروض الثلاثة الأولى :-

جدول (٦)

يوضح نتائج تحليل التباين (٢×٢)

للدرجة الكلية للتذوق الأدبى

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
مستوى التفكير الناقد (أ)	٦٧٧,٧١	١	٦٧٧,٧١	٩,٣٢	٠,٠١
التخصص الأكاديمى (ب)	١١٥٨,٠٧	١	١١٥٨,٠٧	١٩,٩٣	,٠١
تفاعل (أ) × (ب)	٢٢,٤١	١	٢٢,٤١	٠,٣٠	غير دالة
داخل المجموعات (الخطأ)	١٤٣٩٩,٤	١٩٨	٧٢,٧٢		
المجموع الكلى	١٦٢٥٧,٥٩	٢٠١			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) لأثر مستوى التفكير الناقد فى التذوق الأدبى بوجه عام ٩,٣٢ وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، مما يوضح تفوق مجموعة مرتفعى التفكير الناقد على مجموعة منخفضى التفكير الناقد ، حيث كان المتوسط الحسابى لدرجاتها ٣٣,٠٧ وهو أعلى من متوسط درجات قرينتها وكذلك الحال كانت قيمة (ف) لأثر نوع التخصص الأكاديمى فى التذوقى الأدبى بوجه عام ١٩,٩٣ وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يوضح تفوق مجموعة الشعب الأدبية على الشعب العلمية حيث كان

المتوسط الحسابي لدرجاتها ١٣,٨٤ وهو أعلى من متوسط درجات قرينتها . بينما لم يتضح أثر لتفاعل مستوى التفكير الناقد مع نوع التخصص الأكاديمي في التذوق الأدبي بوجه عام ، فكانت قيمة (ف) ٣١. وهو قيمة غير دالة إحصائياً .

ثانياً :-نتائج الفروض المرتبطة بأبعاد التذوق ألادبى :-

يوضح الجدول التالى (٧) نتائج تحليل التباين ٢×٢ ، والخاصة بتفاعل مستوى التفكير الناقد (مرتفع / منخفض) مع التخصص الأكاديمي (أدبى / علمى) فى تأثيره على كل بعد من أبعاد التذوق الأدبي ، فضلاً عن أثر كل متغير مستقل فى كل بعد منها ، وتمثلها الاثنا عشر فرضاً الأخيرة .

جدول (٧)

يوضح نتائج تحليل التباين (٢×٢) فى كل بعد من ابعاد التذوق الأدبى

أبعاد التذوق	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البعد العقلى	مستوى التفكير الناقد (أ)	٨١,١١	١	٨١,١١	١٦,٧٦	.٠١
	التخصص الأكاديمى (ب)	١٤٩,١١	١	١٤٩,١١	٣٠,٨١	.٠١
	تفاعل (أ) × (ب)	٤,٠١	١	٤,٠١	٠,٨٢٨	غير دالة
	داخل المجموعات (الخطأ)	٩٥٨,١١	١٩٨	٤,٨٤		
	المجموع	١١٩٢,٣١	٢٠١			
البعد الجمالى	مستوى التفكير الناقد (أ)	٥٧,٧٤	١	٥٧,٧٤	١٤,٦٩	.٠١
	التخصص الأكاديمى (ب)	١٨٧,٣٦	١	١٨٧,٣٦	٤٧,٩٧	.٠١
	تفاعل (أ) × (ب)	١٥,١٥	١	١٥,١٥	٣,٨٥	غير دالة
	داخل المجموعات (الخطأ)	٧٧٨,٦٥	١٩٨	٣,٩٣		
	المجموع	١٠٣٨,٩	٢٠١			
البعد الوجدانى	مستوى التفكير الناقد (أ)	١٧,٨٢	١	١٧,٨٢	٣,٦١	غير دالة
	التخصص الأكاديمى (ب)	٤٤,٥١	١	٤٤,٥١	٩,٠٣	٠,٠١
	تفاعل (أ) × (ب)	,٠٤	١	٠,٠٤	٠,٠٠٨	غير دالة
	داخل المجموعات (الخطأ)	٩٧٥,٤٥	١٩٨	٤,٩٣		
	المجموع	١٠٣٧,٨٢	٢٠١			
البعد الاجتماعى	مستوى التفكير الناقد (أ)	١١,٤	١	١١,٤	٥,٧	غير دالة
	التخصص الأكاديمى (ب)	,٣٩	١	٠,٣٩	٠,١٩٥	غير دالة
	تفاعل (أ) × (ب)	٥,٦٢	١	٥,٦٢	٢,٨١	غير دالة
	داخل المجموعات (الخطأ)	٣٩٦,٥١	١٩٨	٢,٠٠		
	المجموع	٤١٣,٩٢	٢٠١			

يتضح من جدول (٧) أن قيم (ف) لأثر مستوى التفكير الناقد في كل من البعد العقلي ، والبعد الجمالي كانت على التوالي ١٦,٧٦ ، ١٤,٦٩ وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، مما يوضح تفوق مجموعة مرتفعي التفكير الناقد على مجموعة منخفضي التفكير الناقد حيث كان المتوسط الحسابي لدرجاتها في البعدين على التوالي ١٣,٢٨ ، ٧,٠٩ وهما أعلى من متوسطي درجات قرينتها . ولم يتضح اثر مستوى التفكير الناقد في كل من البعد الوجداني والبعد الاجتماعي ، فكانت قيمتا (ف) على التوالي ٣,٦ ، ٥,٧ وهما قيمتان غير دالتين إحصائياً .

ويتضح أيضاً أثر نوع التخصص الأكاديمي في كل من البعد العقلي ، والجمالي ، والوجداني ، حيث كانت قيم (ف) على التوالي ٣٠,٨١ ، ٤٧,٦٧ ، ٩,٠٣ وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يوضح تفوق مجموعة الشعب الأدبية على الشعب العلمية في تلك الأبعاد حيث كانت متوسطات درجاتها أعلى من قريناتها فكانت على التوالي ١٣,٦٨ ، ٧,٧٢ ، ٧,٦ .ولم يتضح اثر لنوع التخصص الأكاديمي في البعد الاجتماعي حيث كانت قيمة (ف) ٠,١٥٩ وهي قيمة غير دالة إحصائياً .

ولم يكن هناك أثر لتفاعل مستوى التفكير الناقد مع نوع التخصص الأكاديمي في أبعاد التذوق الأدبي الأربعة حيث كانت قيم (ف) على التوالي ٨٢٨, ، ٣,٨٥ ، ٠,٠٠٨ ، ٢,٨١ وهي قيم غير دالة إحصائياً .

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها :- ويمكن تصنيفها في ثلاثة محاور :-

أ-النتائج الخاصة بتفاعل الاستعدادات :-

اتضح من نتائج الدراسة الحالية ثبوت صحة الفروض الخمسة بتفاعل استعدادات المتعلمين ، حيث لم يوجد تفاعل دال إحصائياً بين المتغيرات المستقلة للدراسة في الدرجة الكلية للتذوق الأدبي ، وأبعاده الأربعة ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من راجية شكري ١٩٨٧ ، فتحي محرز ١٩٩٢ ، صلاح شريف ١٩٩٢ . بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من باربارا كوركاك ١٩٧٧ ، هوليداي وآخرين ١٩٨٤ [-٢ : ٢٥٥] ، ماري دايكت ١٩٩٦ حيث وجد أثر لتفاعل استعدادت الطلاب في المتغير التابع .

ويرى الباحث الحالي أن عدم وجود تفاعل بين استعدادات الطلاب قد يرجع إلى ما يأتي :-

- يقيس اختبار التفكير الناقد قدرة عقلية عامة وليس قدرة خاصة في مجال محدد أو محتوى دراسي معين .

- تقارب قيم المتوسطات الحسابية بين مرتفعى ومنخفضى التفكير الناقد فى جميع أبعاد التذوق الأدبى (جدول ١٠).
- على الرغم من تنوع التخصص الأكاديمى (علمى – أدبى) لأفراد عينة الدراسة إلا أنهم يصطبغون بصبغة واحدة وهى التعليم الأزهرى مما لم يسفر عن وجود تفاعل دال بين الاستعدادات.
- الاسراف فى التحليل والتجزئ العلمى الدقيق فى التعليم والنفقة اللفظى مما يفسد قدرات واستعدادت الفرد [ستانلى جاكسون فى [١٧ : ٥١ – ٦٠] ، [٢٠ : ٢٥٨]

ب- النتائج الخاصة بتأثيرات مستوى التفكير الناقد :-

اتضح من جدول (٦ ، ٧) وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من مجموعة مرتفعى ، ومنخفضى التفكير الناقد لصالح مرتفعى التفكير الناقد فى الدرجة الكلية للتذوق الأدبى ، وبعدية العقلى ، والجمالى حيث تتفق هذه النتيجة مع دراسة كيز ١٩٧٢ ، راجية شكرى ١٩٨٧ ، سولوف ١٩٨٨ ، صلاح شريف ١٩٢٢ ، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراستى نيلدون ١٩٨٠ ، هوليداى وآخرين ١٩٨٤ [٢٠ : ٢٥٣] . حيث لم يكن هناك أثر للقدرة العقلية فى المتغير التابع .

ويرى الباحث الحالى أن تفوق مجموعة التفكير الناقد المرتفع فى التذوق الأدبى بوجه عام وبعديه العقلى والجمالى قد يرجع إلى ما يأتى :-

- يعتمد التفكير الناقد على عمليات عقلية تتضمن فحص الحقائق والقضايا .
- يتسم مرتفعو التفكير الناقد بالموضوعية فى الحكم والبعد عن التحيز مما يؤثر فى الجانب العقلى . [١٩ : ٤٠ – ٤١]
- يتسم مرتفعو التفكير الناقد يحب الاستطلاع والمرونة مما يؤدى إلى تفوقهم فى البعد الجمالى [فلورمان : ٢٠٥] .
- تباين مستوى الميول الأدبية بين كل من مرتفعى ومنخفضى التفكير الناقد مما أدى إلى تفوق مرتفعى التفكير الناقد على أقرانهم منخفضى التفكير الناقد كما أشارت دراسة أبو المكارم ١٩٨٢ ، البحيرى ١٩٨٥ [٢٠ – ٢٥٤] .
- يتميز ذوو التفكير الناقد المرتفع بالتخيل ، والتنافس ، والكفاءة فى الحكم مما يؤدى إلى تفوقهم فى البعد الجمالى للتذوق الأدبى على أقرانهم منخفضى التفكير الناقد [٢١ : ٢٦٥] مما أسهم فى تفوق مرتفعى التفكير الناقد على أقرانهم منخفضى التفكير فى التذوق الأدبى .

ويتضح من جدول (٧) عدم وجود فروق دالة بين كل من مرتفعى ومنخفضى التفكير الناقد فى البعدين الوجدانى والاجتماعى ، وتتفق هذه النتيجة مع بعض النتائج التى توصلت إليها كل من دراسة رشدى طعيمة ١٩٧١ ،ربيع شعبان حسن ٢٠٠٠م .

ويرى الباحث الحالى أن النتيجة المذكورة فى البعدين الوجدانى والاجتماعى قد ترجع إلى :-

- تقارب النضج الوجدانى والعاطفى لدى جميع أفراد العينة وتوحدهم فى مرحلة المراهقة المتأخرة .
- التفكير الناقد يثير العواطف إلا أنه نوع من النشاط المعرفى خارج العواطف ، وغالباً ما يهمل الأفراد المشاعر والعواطف عند تجاوز الخطر فى مرحلة التفكير [٢٩ : ٢٧٥] ، [١٠ : ١٢٤٠] .
- تأثير التربية الوجدانية الموحدة فى نموهم الوجدانى من خلال المناهج الوحدة فى مراحل التعليم الأزهرى السابقة مما أسهم فى عدم وجود فوق دالة فى البعد الوجدانى للتذوق الأدبى .
- أدى طغيان النواحى المادية على جميع نواحى الحياة إلى السلبية والضعف فى النواحى الوجدانية لدى أفراد العينة . [٢٠ : ٢٥٤] ، [١٠ : ١٢٠]
- انخفاض حماس جميع أفراد العينة عند الاستجابة على مقياس التذوق الأدبى مع الباحث ، وربما انهم أدركوا أنه يطالبهم بالاستجابة على محك يختلف عن تخصصه المعروف لديهم . [٢٠ : ٢٥٦]
- يعيش جميع أفراد العينة فى إطار مجتمع واحد له ثقافته وعاداته وتقاليده مما وحد بينهم جميعاً فى استعياب العادات والقيم والحكم السائدة ، وبالتالى أدى إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين كل من مرتفعى ومنخفضى التفكير الناقد فى البعد الاجتماعى . [١٠ : ١٢٤] ، [٢٧ : ٢٦]

جـ-النتائج الخاصة بتأثيرات التخصص الأكاديمى :-

يتضح من جدولى (٦،٧) وجود فروق دالة إحصائياً بين الشعب الأدبية والشعب العلمية فى الدرجة الكلية للتذوق الأدبى وكل من البعد العقلى ، والجمالى ، والوجدانى لصالح مجموعة الشعب الأدبية ، ولم توجد فروق دالة بينهما فى البعد الاجتماعى .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة رشدى طعيمة ١٩٧١ ، محمود أبو زيد ١٩٨١ ، فاطمة محمد ١٩٨٥ ، كارولى ١٩٩٣ ، الجميل شعلة ١٩٩٧ .

ويرى الباحث الحالى أن تفوق مجموعة الشعب الأدبية على قريناتها العلمية قد يرجع إلى:-

- نوعية المناهج الدراسية النظرية التى يدرسونها مما قد تسهم فى ارتفاع مستوى تذوقهم الأدبى.
- اهتمام طلاب الشعب الأدبية باللغة ومهاراتها بدرجة تفوق طلاب الشعب العلمية ، وامتزاج المواد النظرية بالاستشهادات الشعرية والنثرية ، والتعبيرات الأدبية الجميلة ، والصور الفنية بين صفحاتها.
- تشابه اللغات من حيث مهاراتها وتذوق الشعر والنثر ، وربما بدا ذلك واضحا فى تمثيل شعبة اللغة الانجليزية نسبة تقارب ٦٥٪ من مجموع أفراد الشعب الأدبية .
- إسراف بعض المسئولين عن الشعب العلمية فى التحليل والتجزئ العلمى الدقيق ، والتفقة اللفظى مما يفسد التذوق لدى طلاب الشعب العلمية .
- اهتمام طلاب الشعب الأدبية بالتذوق له اثره الفعال فى نمو الجوانب الفكرية والوجدانية والجمالية والاجتماعية مما يبعث على التفاؤل وتحقيق السعادة فى الحياة. [١٧ : ٥١ – ٦٠] ، [٥٠ : ٢١٦]

ويرى الباحث الحالى أيضاً أن عدم وجود فروق دالة بين كل من الشعب الأدبية والعلمية فى البعد الاجتماعى كما يتضح من جدول (٧) فإن ذلك يرجع لما قرره كارل روجرز ١٩٧٢ أن التذوق الأدبى هو الحياة الثقافية للمجتمع ، والأفكار الواردة ، والتيارات الفكرية ، والمعتقدات ، والعادات التى تموج بها حقبة من الحقب ، إذ تكون مسؤلة ، إلى حد كبير عن التأثير فى البعد الاجتماعى ، كما أن العادات والقيم والحكم السائدة فى المجتمع متعارف عليها لجميع أفراد الشعب العلمية والأدبية . [٢٧ : ٢٦] ، [١٠ : ١٢٢]

توصيات الدراسة :-

فى ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن استنتاج التوصيات الآتية :-

- تقرير منهج متكامل من الشعر والنثر على جميع الشعب غير اللغوية لانماء مستواهم اللغوى وتذوقهم الأدبى .
- تكوين عادات وميول قرائية لدى الطلاب تؤدى إلى تهذيب لغتهم وأفكارهم والسمو بها .
- تعزيز الجهود الابتكارية فى نظم الشعر والنثر مما يكون له عظيم الجدوى فى تنمية التذوق الأدبى والاهتمام بالصحافة المدرسية والجامعية .

- عقد الندوات الأدبية مثلها كمثل الندوات السياسية والاجتماعية والتربوية فـــى ســـاحات التدريس .
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب من حيث القدرات والاستعدادات .

بحوث مقترحة :-

١- العلاقة بين الميول القرائية والتذوق الأدبى .
٢- أثر تفاعل مستوى القدرة على التحدث مع الأسلوب المعرفى فى التذوق الأدبى .
٣- أثر المراسلات الأدبية بين الطلاب فى التذوق الأدبى بوجه عام وأبعاده بوجه خاص .
٤- العلاقة بين سمات الشخصية والتذوق الأدبى .

مراجع البحث

١- أحمد زكى صالح : الأسس النفسية للتعليم الثانوى ، مكتبة النهضة ، القاهرة ، ١٩٥٩.

٢- أرنولد بينيت (ترجمة على الجندى) الذوق الأدبى - كيف يتكون ؟ ، مكتبة نهضة مصر ، القاهرة ١٩٥٧

٣- الجميل محمد عبد السميع شعلة : مدى فاعلية برنامج تدريبى لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى شريحة من طلاب الجامعة ، رسالة دكتوراه غير منشوره ، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية - جامعة عين شمس ١٩٩٧.

٤- السيد عبد الدايم عبد السلام سكران : الجانب المعلوماتى فى مقابل الجانب الوجدانى ومكونات تناول الاختبار وأثر ذلك على ثبات وصدق اختبار الذكاء اللفظي ،مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، سبتمبر ١٩٩٧م .

٥- جابر عبد الحميد ، يحيى هندام : اختبار التفكير الناقد (واطسون / جليسر)" بدون تاريخ أو دار نشر .

٦- جمعة سيد يوسف : سيكولوجية اللغة والمرض العقلى ، عالم المعرفة ، ع ١٤٥ ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، ١٩٩٠م .

٧- حامد عبد القادر : دراسات فى علم النفس الأدبى ، مكتبة معهد التربية للمعلمين ، القاهرة ، ١٩٤٩.

٨- دنيس آدمز ، مارى همام : تصميمات جديدة للتعليم والتعلم " تشجيع التعلم الفعال فى مدارس الغد " ، سلسلة الكتب المترجمة (١١) تلخيص وعرض المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة ١٩٩٩م.

٩- راجية محمد شكرى : أثر تفاعل الاستعدادات (التذكر - التفكير الناقد) والمعالجات (الالقاء - الأحداث الجارية) فى تحصيل تلاميذ المرحلة الاعدادية فى مادة التاريخ باختلاف نوع المهمة . رسالة دكتوراه غير منشوره ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ١٩٨٨.

١٠- ربيع شعبان حسن : تباين مستوى الأدبى بتعدد سنوات الدراسة لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية ، ماجستير غير منشورة كلية التربية - جامعة الأزهر ، ٢٠٠٠م.
١١- رشدى أحمد طعيمة : وضع مقياس للتذوق الأدبى لدى طلاب المرحلة الثانووية " فن الشعر " رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس ، ١٩٧١م .
١٢- رمضان بسطاويسى محمد : التذوق الجمالى والبيئة ، المنهل ، مجلة العرب الأدبية ع ٥٥٧ ، جدة ، السعودية ، ١٩٩٩م.
١٣- سعيد خيرى زكى : العلاقة بين بعض قدرات التفكير الابتكارى والتذوق الأدبى لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية العامة ، ماجستير غير منشورة ، تربية الأزهر ، ٢٠٠٠م .
١٤- صلاح شريف عبد الوهاب : اثر تفاعل كل من مستوى التفكير الناقد وطريقتى التعلم بالاكتشاف الاستقرائى والاكتشاف الاستنباطى على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوى فى مادة الكيمياء ، رسالة ماجستير غير منشورة ، تربية الأزهر ١٩٩٢م .
١٥- صلاح الدين محمود علام : الأساليب الاحصائيى الاستدلالية البارامترية واللابارامترية فى تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ١٩٩٣.
١٦- طلعت الحامولى : الاستقلال الادراكى وعلاقته بالتفكير الناقد والقيم ، مجلة علم النفس الهيئة المصرية العامة للكتاب ع ٤٢ ، س ١١ ، ١٩٩٧م .
١٧- عبد العزيز القوصى وآخرون : اللغة والفكر ، مطبوعات بمعهد التربية العالى للمعلمين ، المطبعة الأميرية ، القاهرة ، ١٩٤٦.
١٨- عبد الفتاح عليفى : همود الشعر العربى فى ميزان النقد الأدبى ، مطبعة السعادة ، القاهرة ١٩٨٣.
١٩- فاروق السيد عثمان : التفكير الناقد وعلاقته بتخفيض مستوى التعصب لدى عينة من طلاب الجامعة ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ع ٢٧ ، س ٧ ، ١٩٩٣م.

٢٠- فتحي السيد محرز : أثر تفاعل كل من القدرة اللفظية والميل نحو اللغة مع اسلوب التعلم على التحصيل النحوى ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، تربية الأزهر ١٩٩٢م.

٢١- فتحي على يونس وآخرون : تعليم اللغة العربية ، أسسه ، وإجراءاته ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، جـ١ ، القاهرة ، ١٩٨٦م.

٢٢- فؤاد أبو حطب : القدرات العقلية ، ط٣ ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٠م.

٢٣- فؤاد أبو حطب وآمال صادق : مناهج البحث وطرق التحليل الاحصائى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ١٩٩١م.

٢٤- فؤاد البهى السيد : علم النفس الاحصائى وقياس العقل البشرى ، ط٣ ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ١٩٧٩م.

٢٥- مجدى عبد الكريم حبيب : التفكير - الأسس النظرية ، والاستراتيجيات ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٦م.

٢٦- محمود ذهنى : مكانة الشعر فى المجتمع المعاصر ، بحث تجريبى أجرى بكلية الآداب ، جامعة القاهرة ، فرع الخرطوم ١٩٦٦م.

٢٧- مصرى عبد الحميد حنوره : سيكولوجية التذوق الفنى ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٨٥.

٢٨- ممدوح عبد المنعم الكنانى : العلاقات التفاعلية بين التفكير الابتكارى والتفكير الناقد والذكاء فى مستوياتهم المختلفة ، ندوة دور المدرسة والأسُرة والمجتمع فى تنمية الإبتكار ، كلية التربية ، جامعة قطر ١٩٩٦م.

٢٩- منيرة حسن الصعيدى : التفكير الناقد لدى الطالبات المعلمات ، مجلة كلية التربية ، ع ١٠ ، ج ٣ ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ١٩٨٩م .

٣٠- منيرة حلمي : التذوق الفنى يقيس العلم ، مجلة الفكر المعاصر ، ع ٧ ، القاهرة ، ١٩٦٥م.

31-Bayre, B.K : Practical strategies the teaching of thinking . Allan and Bacam, 1986.

32-Bloam. B.S, et al : Handbook on formative & Summative evaluation of student learning United states *of* A merica : MG Grow Hill, 1971.

33-**Boudin, K** : C ritical thinking in a basic literacy program : A problem solving model in corrections education " Jour of Correctional Education, 1995, Vol. 46, No.4, P.141 - 145.

34-**Brookfield, S.D**: Developing critical thinkers, california: Jossey - Bass, publishers, Inc, 1987.

35-**Carollee Gunn** : Assessing Critical thinking. Diss. Abst Int. 1993. Vol. 54. No.4, P.2267 - A.

36-**Chambers, Q.J** : The relationships among measurable mental tesk related to reading 1986 P.28.

37-**Cronbach, I & Snow, R.E** : A ptitudes and Instructional methods Handbooh for research on interactions. New york irvington pub lisher Inc., 1977.

38-**Dale, L.G** : The growth of systematic thinking : Replication and analysis of Piaget's first chemical experiment. psy . Abst, Vol. 46, No. I, P.93.

39-**Devvey, J** : How we think . Heath & Ca, Boston, 1933.

40-**Elaine, H.G**: The Effect of the Hilda - Taba teaching strategies on Critical and Creative thinking. Diss Abst. Int. 1989, Vol. 50 No. 5, P.1198 -A.

41-**Ennis, R.H** : A concept of critical thinking. Educational Review 1962, Vol.32, No. I,P.

42-**Evans, J.L**: Tow aspects of literary appreciation among high school students Judgment of prose. Quality and emational responses to literature, and selected aspect of their reading intersts. Diss. Abst . Int 1969, Vol . 30 , No. 2, P. 617 - A .

43-**Florian, L** : The relationship between teachers, participation in a critical thinking staff development program and their students, performance in critical thinking. Northern Illionis University, 1984.

44-**Fontana, D. et al** : A Factor analysis of critical, Convergent and divergent thinking tests in a group of male polytechnic. Student personality individual differences 1983, Vol . 4, No 6 , PP 687 - 688.

45-**Joereskog, K & Soerboom, D. LISHEL8**: Structural equation modeling with the SIMPLIS Command Language. Chicago : Scientific software International, Inc, 1993.

46-**Kornfeld, G.S** : An empirically Validated definition of literary appreciation. Diss. Abst. Int 1975, Vol. 35, No. 10, PP . 66- 69 - A .

47-**Mary, D.R** : Art Criticism : Relationships to critical thinking. Appreciation, and creativity among the gifted. Diss. Abst. Int, 1997, Vol. 52, No. 10, P.3506 - A

48-**Musial, I.G**:- Measurment of student competence in listening to appreciate literature. Diss. Abst. Int, 1981, Vol. 41, No.12, P.5010-A.

50-**Pacrham, A.E** : Aspects of educational technology England : poitoman Bath, 1971.

51-**Robeft, J. Margano and others** : Dimensions of thinking: A Framewark for curriculum and instruction Association for supervision and Curriculum development, A lexandria, Virginia, 1992.

52-**Soloff. S.B** :- The development of critical thinking in an elementary school population PH.D. Frodham university, New York, M.M.I. Dissertation services, A Bell Hawell company.

53-**Tangvik, K.L**:- Community college students as readers: A study of aesthetic to literature. Diss. Abst. Int 1997, Vol. 58, No.3, PP.781 - 782 - A .

54-**Watson, G and Glasser, E** : " Watson - Glasser critical thinking Appraisal the manual", N.Y. World Book 1952, P.8.